

Dora Isabel da Conceição Pestana

Experiência Transicional na Creche e no Jardim-de-Infância



Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação de Setúbal

Área Científica: Ciências Sociais e Pedagogia

Setúbal, Fevereiro de 2012

Versão Definitiva

Dora Isabel da Conceição Pestana

Experiência Transicional na Creche e no Jardim-de-Infância



Relatório de Projecto Pedagógico apresentado na Escola Superior de Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Orientador Científico: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Pinheiro

Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

Setúbal, Fevereiro de 2012

A realização deste Projecto de Investigação implicou um enorme esforço e dedicação que só foi possível graças a diversos apoios que importa reconhecer e agradecer.

Em primeiro lugar à ESE por me ter acolhido e permitido a concretização de mais esta etapa de formação.

A todos os Professores que de alguma forma contribuíram prestando o seu apoio, partilhando reflexões.

Ao Professor Doutor Augusto Pinheiro, pela excelente orientação na elaboração deste Projecto de Investigação, pela sua disponibilidade, pela sua postura exigente, crítica e criativa pela partilha de conhecimentos que sempre me deram a segurança necessária para avançar.

A todas as crianças da creche e do jardim-de-infância dos locais de estágio onde tive a oportunidade de estagiar que foram para mim uma fonte de inspiração, fazendo-me sentir uma privilegiada ao partilharem comigo as suas vivências.

Aos meus pais, irmãos e amigos por todo o seu apoio prestado, bem como, por todo o seu carinho, força e dedicação.

Aos meus filhos e ao meu marido, para quem dificilmente encontro palavras para agradecer toda a compreensão, disponibilidade, apoio incondicional nos momentos bons e menos bons e ainda por toda a força que me deram para ultrapassar todas as barreiras.

A todos um grande bem-haja!

Resumo

A experiência transicional é organizada ao longo do ciclo de vida. Deste modo, torna-se deveras importante que desde cedo, os profissionais de educação e familiares das crianças estejam abertos e atentos, valorizando as experiências vivenciadas pelas crianças, bem como a forma como estas as representam.

Neste estudo a questão de partida foi a seguinte: Como poderemos nós afinar a nossa abertura face à experiência transicional das crianças?

Para tentar responder a esta questão procurei conhecer a opinião da educadora de creche no que respeita à importância que confere à função da experiência transicional no contexto educativo, em que realizei o estágio.

Tentei identificar e analisar exemplos concretos e reconhecer ainda algumas das vantagens de uma participação efectiva por parte dos profissionais de educação na experiência transicional das crianças.

Para a realização deste projecto de investigação optei por uma metodologia qualitativa dado que em educação faz mais sentido utilizar-se uma metodologia qualitativa cujo paradigma em que se funda é o paradigma interpretativo.

As informações recolhidas recorreram ao método da entrevista e também através da observação participante, de que decorreu o registo descritivo de informações recolhidas em conversas informais e no registo descritivo das observações directas da acção educativa.

Fundei-me no paradigma interpretativo para adoptar o método descritivo e interpessoal, descrevendo todas as observações feitas, interpretando-as, cruzando assim as informações obtidas em entrevista e em conversas informais com as observações da acção educativa.

A análise interpretativa permitiu-me constatar que a experiência transicional deve ser respeitada e valorizada e que o importante é acompanhar a criança durante todo o processo procurando assim que esta se torne autónoma.

Palavras-chave: Experiência transicional; intervenção pedagógica; creche e jardim-de-infância.

Abstract

The transitional experience is organized along the life cycle. As such it is very important that early education professionals and families of children are open and responsive, validating the children's experiences as well as how they represent them. In this study the original question was: How can one be open in the face of transitional experience? To try to answer this question, feedback was sought from nursery teacher on the importance she attach to the role of transitional experience in this educational setting, where I undertook placement.

I tried to identify and analyze concrete examples and to recognize some of the advantages of effective participation by the education practitioners in the transitional experience of the children.

To carry out this research project I chose a qualitative methodology in that in education it makes more sense to use a qualitative methodology in which the paradigm it is based on is the interpretive paradigm.

The data was collected using interviews and participant observation, making use of descriptive notes of informal conversations and direct observations of educational interactions.

I followed the interpretive paradigm and adopted a descriptive and interpersonal method, describing and interpreting all the observations made, whilst crossing the information obtained in interviews and informal conversations with observations of educational interactions.

The interpretative analysis allowed me to suggest that the transitional experience should be respected and valued and that it is important to accompany the child throughout the process, that way enabling the child to become independent.

Key Words: Transitional experience, educational intervention, nursery.

Índice

	Páginas
Introdução.....	9
1. Motivação.....	9
2. Finalidades do estudo.....	10
3. Breve enunciação da problemática.....	12
4. Organização do Trabalho.....	14
 Parte I: A experiência transicional ao longo da vida: referenciais teóricos.....	15
1. Fenomenologia, Psicologia e Psicanálise.....	16
2. O contributo de vários psicanalistas.....	18
3. O mundo inter-subjectivo do bebé.....	19
4. Dois conceitos: <i>Bonding</i> (ligação) e <i>Attachment</i> (vinculação).....	21
5. A importância do toque, da boca e da sucção na criança.....	24
6. A importância da relação mãe-bebé.....	27
7. A importância da creche e do jardim-de-infância no processo de adaptação.....	28
8. A experiência transicional.....	32
 Parte II: Opções metodológicas.....	38
1. Paradigma interpretativo e metodologias qualitativas.....	40
2. Investigação – Acção.....	43
3. Contextos educativos dos estágios.....	44
3.1 Creche.....	44
3.1.1. Organização do espaço e materiais.....	45
3.1.2. Caracterização do grupo de crianças da sala Laranja.....	46

3.2. Jardim-de-infância.....	47
3.2.1 Organização do espaço e materiais.....	47
3.2.2 Caracterização do grupo de crianças da sala Azul.....	48
3.3 Alguns elementos do perfil da Educadora entrevistada (sala Laranja-Creche).....	49
4. Instrumentos de recolha de informação.....	50
5. Procedimentos de análise da informação.....	53
6. Procedimentos de intervenção.....	55
Parte III: Apresentação e interpretação da intervenção.....	57
1. Análise da informação obtida.....	58
2. A função da experiência transicional na creche: A opinião e o discurso da Educadora cooperante da creche durante a entrevista e a triangulação de informação.....	59
3. Procurando responder à questão de partida: Como poderemos nós afinar a nossa abertura face à experiência transicional das crianças?.....	72
Considerações globais.....	75
Referências Bibliográficas.....	79
Anexos.....	84
Anexo 1 – Guião da Entrevista.....	85
Anexo 2 – Transcrição da Entrevista.....	87

Introdução

1. Motivação.

A temática deste Relatório do Projecto Pedagógico centra-se na *experiência transicional* na creche e no jardim-de-infância.

O interesse por este tema surgiu logo na minha segunda semana de estágio (no Centro de Infância do Afonsoeiro, na sala dos 2/3 anos), quando tive a oportunidade de observar uma atitude por parte da Educadora cooperante que me deixou um pouco surpreendida, dado que, não a compreendi por entrar em contradição com as observações que havia feito antes.

Observei que a educadora cooperante retirou uma das duas fraldas de pano que a criança tinha na mão tendo justificado o seu acto afirmando que uma lhe chegava.

Fiquei sensibilizada com esta situação, e quando tive oportunidade de reflectir melhor sobre isto ocorreram-me algumas lembranças, entre elas, o facto de eu ter utilizado a minha chucha até aos sete anos de idade e de só a ter deixado depois de uma senhora já idosa ter comentado a minha afeição à chucha de forma sarcástica, dizendo que eu já era muito crescida para ainda ter chucha e recomendando-me inclusivamente que a deitasse fora, coisa que eu fiz logo de seguida, sem pensar muito no assunto.

O pior foi quando se aproximou a hora de dormir e dei por falta da minha “velha amiga” chucha. Estas memórias fizeram-me pensar se não será essa a razão porque fico sensibilizada quando vejo que os adultos não respeitam a *experiência* ou os *objectos transicionais* das crianças.

Foram estes factos, que me levaram a pesquisar bibliografia acerca deste tema, com o intuito de perceber o que é que os autores entendidos na matéria referem e defendem sobre este assunto e centrei-me no autor que foi pioneiro no estudo deste tema, desenvolvendo-o de forma aprofundada, D. W. Winnicott.

Este autor defende que “...é sabido que os bebés, assim que nascem, tendem a usar o punho, os dedos e os polegares em estimulação da zona erógena oral, para satisfação dos instintos dessa zona, e também em tranquila união. É igualmente sabido que, após alguns meses, bebés de ambos os sexos passam a gostar de brincar com bonecas e que a

maioria das mães permite a seus bebés algum objeto especial, esperando que eles se tornem, por assim dizer, apegados a tais objetos...” (Winnicott, 1975, p. 13).

Estas constatações aumentaram a necessidade que senti de procurar respostas para as questões que me invadiram o pensamento; será que teria a mesma atitude/postura da educadora face à necessidade por parte das crianças da utilização de *objectos transicionais*? Será que agiria de forma diferente? Será que a educadora agiu de forma adequada ao retirar uma das fraldas de pano da criança? Porque é que o fez?

Porque é que a educadora em determinados momentos deixa as crianças utilizarem os seus objectos e noutros, não? Será que a educadora respeita a utilização dos *objectos transicionais* e facilita a *experiência transicional* das crianças? Que importância atribui a educadora a estes *objectos de transição*, bem como à *experiência transicional* vivida pelas crianças?

As questões aqui enunciadas procuram esclarecer o percurso para o estudo que teve início na pergunta de partida.

Como refere Quivy (1992), “o objectivo da investigação é responder à pergunta de partida” (p.211).

Neste sentido desenvolvi um estudo que procurou responder a uma pergunta de partida que englobaria todas as outras anteriormente enunciadas: - Como poderemos nós afinar a nossa abertura face à *experiência transicional* das crianças?

2. Finalidades do estudo.

As finalidades aqui definidas neste relatório procuram esclarecer o percurso para o estudo que teve início na pergunta de partida.

Podemos até dizer que uma questão de partida tem como propósito ajudar a clarificar a investigação pretendida, tal como defendem Quivy e Campenhoudt a questão de partida pode ainda ter uma intenção explicativa e/ou compreensiva permitindo assim ao investigador evidenciar processos sociais, políticos, económicos ou culturais de modo a que se compreendam os fenómenos bem como os acontecimentos observáveis, o que permite depois interpretar de forma mais adequada o que o investigador se propôs estudar (Quivy e Campenhoudt, 2005 in Carvalho 2008).

Assim sendo, a questão de partida deve ser clara, pertinente e exequível, devendo ser ainda precisa, concisa e unívoca (idem, 2005 in Carvalho 2008).

A pergunta de partida pode assim basear-se “em procurar enunciar o projecto de investigação (...) através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.32 in Carvalho 2008, p.65).

É também importante que a pergunta de partida seja realista e que contribua para a evolução da investigação científica tendo assim desta forma uma intenção explicativa ou compreensiva (Quivy e Campenhoudt, 2005 in Carvalho 2008).

Inicialmente neste estudo, queria perceber até que ponto as Educadoras (creche e jardim de infância) do local onde estive a estagiar no primeiro e segundo semestre respectivamente, valorizavam, respeitavam e apoiavam a *experiência transicional* das crianças e os seus *objectos transicionais*, caso estes existissem, em ambos os contextos.

Contudo, dado que a educadora cooperante, durante o meu estágio na sala de jardim-de-infância não se mostrou disponível para ser entrevistada nem participar no meu estudo¹, tive de centrar a minha atenção nas observações realizadas no contexto de creche, em conversas informais e na entrevista que realizei à educadora de creche.

O que pretendia era saber como o adulto agia face ao facto das crianças utilizarem esses objectos neste processo de transição, como encarava a ligação da criança perante esses objectos. Como considerava a importância desses objectos para a criança e ainda queria saber qual a importância que o adulto conferia a esses objectos, para que assim fosse possível compreender como poderíamos nós ser solícitos face à *experiência transicional* das crianças.

Procurei assim através deste estudo conhecer e compreender a opinião da educadora do contexto de creche sobre a função da *experiência transicional* neste contexto educativo recorrendo ainda a exemplos concretos.

Também foi minha intenção identificar algumas das vantagens de estarmos abertos face à *experiência transicional* vivenciada pelas crianças e adultos.

¹ Voltarei a abordar esta questão com maior detalhe na Parte II - Opções Metodológicas, pág. 51

O percurso efectuado permitiu-me assim algum contacto com material significativo para a realização deste trabalho bem como uma reflexão gradual mas profunda sobre todos os aspectos que envolvem a *experiência transicional*.

3. Breve enunciação da problemática.

Em meu entendimento o tema da *experiência transicional* remete-nos algumas vezes ilusoriamente para o *objecto transicional* ao restringir o âmbito dessa experiência, o qual, embora possa estar relacionado com a experiência, não deve ser interpretado como o cerne da mesma, limitando-a ao objecto concreto.

Por tudo isto, foi minha intenção focar o meu estudo na *experiência transicional* propriamente dita, visto que o próprio D.W. Winnicott na sua obra “O brincar e a realidade” teceu algumas considerações críticas relativamente à sua própria designação de *objecto transicional* que considerou infeliz, uma vez que reifica a concepção de *experiência transicional*, ou seja, coesifica o que é um processo dinâmico.

A este respeito Donald Winnicott referiu: “Este livro [O brincar e a realidade] constitui um desenvolvimento de meu artigo ‘Objectos Transicionais e Fenómenos Transicionais’ (1951). Em primeiro lugar, desejo renunciar a hipótese básica, ainda que isso acarrete uma repetição” (Winnicott, 1975, p. 9).

Winnicott faz ainda uma chamada de atenção para o paradoxo envolvido no uso que o bebé dá àquilo que chamou de *objecto transicional*, pois sua contribuição foi solicitar que o paradoxo fosse aceite, tolerado e respeitado, mas não que fosse resolvido (idem, 1975, p.10).

E por fim, Winnicott clarificava o estatuto do *objecto transicional* e da *experiência transicional* nos seguintes termos: “...não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebé de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado...” (Winnicott, 1975, p. 30).

Winnicott atribuí assim a devida centralidade à *experiência transicional*, bem como, ao uso que o bebé faz desse objeto que facilita a *experiência transicional*. Em posição periférica, o autor colocou o objeto em si. Trata-se de uma capacidade psíquica a ser

conquistada que (...) “não é o pano nem o ursinho que o bebê usa; não tanto o objeto usado quanto o uso do objeto.” (Winnicott 1975, p.10 in Rosário 2007, p.24).

Dito isto, poderemos concluir que a concepção winnicottiana não se reduz ao objeto, nem ao puro fenómeno. Não se trata assim de um fenómeno que ocorre passivamente. Quando o autor acentua o usar, a utilização, percebemos de forma clara o aspecto transicional em questão, dado que o usar inclui um movimento que não é antes e nem é depois (Rosário, 2007).

Delarissa (2003) no seu estudo sobre animais de estimação e *objectos transicionais* teve como primeiro propósito o estudo da relação entre crianças e animais de estimação onde lhe foi possível considerar a provável influência desse vínculo no desenvolvimento psíquico das crianças. Podemos considerar que a utilização de *objectos* durante a *experiência transicional* também “pode auxiliar no desenvolvimento psíquico infantil (...) permitindo à criança elaborar as frustrações e ansiedade decorrentes da ameaça de separação da figura materna, assim como outros conflitos advindos da relação com as figuras parentais” (Delarissa, 2003, p.12).

É sabido que a *experiência transicional* não pode ser controlada pela criança tal como o *objecto transicional*, pois a experiência é considerada um fenómeno universal, ou seja, é a experiência perceptiva que pode incluir um cheiro, uma melodia, um brinquedo, uma chucha, uma fralda de pano, podendo assim esta, estar presente em qualquer tipo de relação humana. Perpetuando-se inclusivamente até ao final de vida do ser humano, desenvolvendo-se ainda nos *objectos* da realidade compartilhada que, de certa forma, reproduzem algo do “self”, podendo até ser reconhecidos como algo próprio (Winnicott, 1975 in Mazzolini, “n.d.”).

A *experiência transicional* e o *objecto transicional* podem perder o seu significado e a *experiência transicional* amplia-se assim desta forma por todo o campo cultural (idem, “n.d.”).

Torna-se pertinente acrescentar que a *experiência transicional* é organizada ao longo do ciclo de vida, visto que sentimentos de desconforto e de insegurança prevalecem perante uma situação que nos é apresentada como “nova” ou desconhecida e perante a qual surge a necessidade de adaptação na busca de conforto e segurança que se pode ver reflectida num *objecto*.

“A relação com o objeto subjetivo, o espaço transicional e o uso de um objeto [podem representar] fenómenos psíquicos que não desaparecem ao longo da vida, [muito pelo contrário], apontando ainda para a indispensabilidade do outro, ajudando a questionar a ideia hoje tão valorizada de uma independência absoluta” (Mizrahi e Garcia 2007, p.268).

Nesta perspectiva “as formulações winnicottianas podem representar um contraponto crítico interessante à tese de uma autonomia absoluta presente na ideologia individualista dominante na actualidade” (idem, 2007, p.268).

4. Organização do Trabalho.

Foi meu propósito redigir o presente relatório de forma a facilitar a leitura e compreensão de todo o trabalho desenvolvido, explicitando a lógica que o atravessa.

Neste sentido, na Parte I deste relatório apresento o quadro teórico de referência, onde pretendo elucidar os conceitos nucleares do tema aqui tratado, abordando a perspectiva de Winnicott e de outros autores sobre a *experiência transicional* e alguns dos aspectos que lhe estão inerentes.

Na Parte II, apresento a metodologia, enunciando e justificando o paradigma em que se insere o meu estudo, bem como os métodos adoptados. Seguidamente, na Parte III, faço a apresentação e interpretação da minha intervenção, onde pretendo mobilizar ilustrações concretas observadas na prática, cruzando-as com a informação obtida através da entrevista realizada à educadora.

Para finalizar, apresentarei as considerações globais, relacionando assim de forma integrada, crítica e sintética, as diversas vertentes da intervenção, com especial ênfase colocado nas dificuldades por mim encontradas, bem como nas modalidades desenvolvidas ou preconizadas para as superar.

Parte I

A experiência transicional ao longo da vida: referenciais teóricos.

Parte I: A experiência transicional ao longo da vida: referenciais teóricos.

Bernard Golse refere que “inicialmente o bebê tem uma ‘relação primária com a realidade exterior’ fundada numa experiência de onipotência e ilusão de que ele próprio criou o objecto desejado. Esta zona de ilusão supõe, então, uma superposição do que a criança concebe e do que a mãe apresenta; constitui-se numa zona intermediária entre subjetividade e a objetividade”. (Golse, 1998, p. 82).

Continuando a sua exposição sobre esta zona intermediária, o autor acrescenta: “Winnicott define-a como ‘o espaço potencial’ ou ‘espaço transicional’, isto é, uma ‘área do compromisso’ que constitui a maior parte da vivência do bebê e que sobrevive ao longo de toda a vida, permitindo ‘manter, ao mesmo tempo separadas e ligadas uma à outra, realidade interna e realidade externa’ “. (Winnicott in Golse, 1998, p. 82).

1. Fenomenologia, Psicologia e Psicanálise.

O estudo da *experiência transicional*, desenvolveu-se numa área teórica que interliga questões da fenomenologia psicológica com outras oriundas da psicanálise.

Segundo a pesquisa que realizei com intuito de compreender melhor a questão da fenomenologia verifiquei que, e passo a citar “a fenomenologia tem como objeto de estudo o próprio fenómeno, isto é, as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas, ou seja, mais precisamente a investigação fenomenológica busca a consciência do sujeito através da expressão das suas experiências internas (Husserl, “n.d.” in *euniverso*)².

A fenomenologia busca assim a interpretação do mundo através da consciência do sujeito desenvolvida com base nas suas mais variadas experiências. Podemos até dizer que na filosofia de Husserl, a fenomenologia é o método de apreensão da essência plena das coisas (Husserl, “n.d.” in *euniverso*).

² Fonte: Euniverso, Husserl. Recuperado em 15 de Agosto de 2011, de <http://euniverso.com.br/>

Enquanto que a psicologia pode ser descrita como a ciência que estuda os actos humanos e os seus processos mentais (psiquismo), a psicanálise, segundo Freud, é um campo clínico de investigação teórica da psique humana.³

A psicanálise teve assim necessidade de dar um passo em frente e “definir as progressivas reorganizações em termos de princípios organizadores mais vastos do desenvolvimento ou da vida mental” (Stern, 1992, p.14).

Todas as teorias do desenvolvimento psicanalítico supõem que o desenvolvimento progride de um(a) estágio/fase para outro(a), em que para além de desenvolver uma questão específica do ego ou do id, também desenvolve especificamente determinadas questões protoclinicas (Stern, 1992)

Cada idade ou fase torna-se um período susceptível para o desenvolvimento de determinada questão clínica relativa à própria fase ou aspecto da personalidade (idem, 1992).

Podemos até acrescentar que “a psicanálise é assim o conjunto de teorias formuladas por Freud (neuropsiquiatra austríaco - 1856/1939) e seus discípulos, em torno da valorização do inconsciente que se manifesta independentemente da nossa vontade” (Ortiz, “n.d.”p. 3).

A psicanálise ajuda-nos assim a compreender o desenvolvimento infantil do ponto de vista das emoções (idem).

³ Fonte: Wikibooks. *Psicologia e Psicanálise*.

Recuperado em 10 de Setembro de 2011 de <http://pt.wikibooks.org/>

2. O contributo de vários psicanalistas.

As contribuições de Winnicott enriqueceram decisivamente as concepções psicanalíticas sobre as bases do desenvolvimento emocional precoce, principalmente no que respeita ao conceito de objectos e fenómenos transicionais, produzidos numa área intermediária que o autor identifica como estando situada entre o mundo interno e o mundo externo (Winnicott, 1975).

Winnicott desenvolveu uma concepção original sobre a constituição do mundo interno, afastando-se assim da doutrina freudiana clássica visto que não recorre à teoria pulsional (Golse, 1998).

Isto quer dizer que se, para Freud, o objecto é pensado como objecto da pulsão, na concepção winnicottiana, o objecto adquire assim outro estatuto, mais relacionado com a *experiência transicional* e não tanto com a organização pulsional do sujeito (idem, 1998).

Também Melanie Klein através do seu trabalho analítico, descreve-nos a vida emocional do bebé. A autora “interessa-se sobretudo pela vida ‘fantasmática’ da criança”, pois para ela a realidade da vida do bebé será percebida através de um aspecto deformante das suas fantasias (Klein, in Golse, 1998 p.67).

Melanie Klein e Anna Freud interessaram-se ambas pela terapia de crianças. Contudo, as abordagens destas duas autoras diferem consideravelmente.

Bernard Golse resume da seguinte forma estas diferenças: “Anna Freud retoma, no conjunto, os conceitos de seu pai. Melanie Klein aborda a psicanálise de crianças como a referência da teoria freudiana, mas ela vai rapidamente afirmar a sua originalidade e construir seu próprio sistema que fará dela ‘a inventora da técnica do jogo e a teórica dos arcaísmos precocíssimos’” (Klein, in Golse, 1998 p.66).

Melanie Klein, criou uma *teoria objetal*, centrada na expressão, *relações objetais*, considerando que estas existem desde o início da vida. A autora refere que, naturalmente, para o bebé o primeiro objecto será o seio materno. Assim sendo, o bebé, na sua fantasia, cinde-o isto é, separa-o em bom (quando gratifica) e em mau (quando frustra) (idem, 1998).

É assim, a partir do corte com o primeiro objecto, que amor e ódio se separam enquanto sentimentos completamente opostos.

Klein defende assim que todos os progressos do bebé relacionados com os aspectos interno e externo poderão fazê-lo sentir que as sensações são provenientes de um mesmo objecto, o qual o bebé sente agora como estando “separado” de si, causa única do que é ao mesmo tempo bom e mau: “As percepções não são provenientes mais de um ‘seio bom’ ou de um ‘seio mau’, mas de um objecto total, ‘mãe’, soma do que é bom e mau” (Klein, in Golse, 1998 p.70).

Assim sendo, para que o bebé possa distinguir a sua mãe como uma pessoa completa, isto é, diferente de si, tem de reconhecer a sua dependência em relação a ela (idem, 1998).

A criança experimenta assim sentimentos agressivos, bem como sentimentos de amor em relação à mãe. Esta é então vivida pelo bebé, como sendo a fonte das suas gratificações, bem como das suas frustrações. Esta experiência faz com que a ambivalência em relação ao objecto, se comece a manifestar (Klein, in Golse, 1998).

3. O mundo inter-subjectivo do bebé.

Daniel Stern é um dos autores que se mostra particularmente interessado em reflectir sobre a vida inter-subjectiva do bebé. Este autor afirma que “o universo foi criado apenas uma vez, enquanto os mundos interpessoais são criados, no aqui, todos os dias, na mente de cada novo bebé” (Stern, 1992, p.1).

Com isto, o autor, pretende demonstrar que o bebé não é passivo intelectualmente, mas sim um ser activamente empenhado na sua construção e que essa construção é única e irrepetível, é a construção de uma pessoa.

É a partir do que imaginamos ser a experiência do bebé que formamos as nossas noções de quem é o bebé.

Neste sentido, Stern, afirma mesmo que “aquilo que imaginamos ser a experiência do bebé forma nossas noções de quem é o bebé” (p.1-2). Visto que não podemos conhecer o mundo subjectivo em que os bebés vivem é necessário inventá-lo, para que se possa ter um ponto de partida para a formulação de hipóteses. (Stern, 1992)

Daniel Stern enuncia uma hipótese funcional sobre a experiência inter-subjectiva do bebé e da sua vida social.

A partir dessa hipótese Daniel Stern fez algumas inferências sobre a vida subjectiva do bebé. Por outro lado, Stern colocou o ‘self’ no centro da sua construção teórica sobre a experiência inter-subjectiva do bebé (Stern, 1992).

O ‘eu’ e as suas fronteiras estão no centro da especulação filosófica sobre a natureza humana, em que o ‘self’ do eu e o ‘self’ do outro surgem como fenómenos universais que influenciam decisivamente todas as nossas experiências sociais (idem, 1992).

Apesar de não existir uma ideia exacta sobre o que é o ‘eu’, como adultos possuímos um self muito real que permeia a experiência social do dia-a-dia.

Este self surge de inúmeras maneiras; existe o ‘self’ do ‘eu’ que é um corpo único, distinto dos demais e integrado; existe também o ‘self’ agente das acções, o que vive os sentimentos, o realizador das intenções, o construtor dos planos, o transpositor dos sentimentos, o transpositor da experiência em linguagem, o comunicador e partilhador do conhecimento pessoal (Stern, 1992).

Por volta dos nove meses os bebés parecem sentir que têm uma vida subjectiva interior própria e que os outros também a têm. Os bebés tornam-se relativamente menos interessados em actos externos e passam a ter um grande interesse nos actos mentais que estão “por trás” das acções. A partir deste momento, torna-se possível partilharem a experiência subjectiva (idem, 1992).

Desde do nascimento que os bebés vivenciam o ‘self’ de um ‘eu’ emergente, estando os bebés predispostos a terem consciência dos processos auto-organizadores.

No período que vai desde dos dois aos seis meses, os bebés consolidam o ‘self’ de um ‘eu’ nuclear, que é uma unidade separada, coesiva, limitada, física, com um ‘self’ da sua própria agência, afectividade e continuidade no tempo (Stern, 1992).

Relativamente ao período que vai dos nove aos dezoito meses surge a necessidade de procurar e criar uma união subjectiva com o outro, pois a criança aprende que a vida subjectiva pode ser partilhada com os outros (idem, 1992).

A construção de si funciona como uma perspectiva subjectiva primária que organiza a experiência social, sendo por esta razão que o ‘self’ assume um papel central como fenómeno que domina o desenvolvimento inicial (Stern, 1992).

4. Dois conceitos: *Bonding* (ligação) e *Attachment* (vinculação).

Para Winnicott, o âmago da experiência do bebé centra-se na sua dependência dos cuidados maternos. Este autor defende mesmo que “(...) o potencial herdado de uma criança não pode tornar-se uma criança a não ser sob os cuidados de uma mãe” (Winnicott in Khan, 2000, p. 41).

Winnicott refere ainda que o paradoxo encontrado na relação mãe-criança reside no facto de que o ambiente (mãe) faz com que o “eu” da criança se torne viável.

A ligação da mãe à criança foi concebida como um processo recíproco por dois autores, Klaus e Kennell (1976), que introduziram o termo “*bonding*” ou *ligação* para nos falarem da relação única, especial e duradoura que se forma entre a mãe e o bebé. (Klaus e Kennell in Golse, 1998). Este processo é complementar do que se designa por *vinculação* (*attachement*).

Na opinião destes dois autores, esta relação estabelece-se desde que se verifica a primeira ligação entre a mãe e o bebé, sendo assim facultada pela adequação do sistema hormonal da mãe e estimulada pela presença do bebé, bem como, estando o seu desenvolvimento privilegiado num período sensível, ou seja, nos momentos imediatos ao parto (idem, 1998).

Por seu lado Gabriela Portugal refere “...ao abordarmos a interacção precoce distinguimos a ligação da figura maternal à criança (*bonding*) da ligação da criança à mãe ou *vinculação* (*attachment*). O *attachment* ou vinculação é um processo mais moroso e tem sido considerado como uma área-chave no desenvolvimento afectivo e social da criança...” (Portugal, 1998, p. 40).

O processo de vinculação da criança à mãe foi estudado por Bowlby, que introduziu assim o conceito de “*attachement*”. Entende-se por *attachement* ou *vinculação*, a necessidade que o bebé tem desde os primeiros momentos de vida de estabelecimento de um contacto e de laços emocionais fortes principalmente entre o bebé e a mãe e posteriormente com outras pessoas próximas (Bowlby in Golse, 1998).

Bowlby sublinha que se trata de um fenómeno vital para o bebé, tal como a necessidade de respiração e da satisfação de necessidades alimentares (idem, 1998).

A teoria da vinculação desenvolveu-se a partir da psicanálise e da etologia, para acrescentar os métodos e perspectivas da psicologia do desenvolvimento veio a abarcar muitos níveis do fenómeno. O processo de vinculação é concebido em muitos níveis como um aglomerado de comportamentos do bebé, de “um sistema motivacional, de um relacionamento entre mãe e bebé, uma construção teórica e uma experiência subjectiva para o bebé na forma de ‘modelos funcionais’” (Stern, 1992, p.19).

Existem níveis do apego que se transformam para manter o apego em diferentes idades, porém existem outros níveis, como a qualidade do relacionamento mãe-bebé, que se prolongam para toda a vida (idem, 1992).

Na perspectiva da teoria da vinculação de J. Bowlby, o que seria herdado pelo bebé, durante o primeiro ano de vida, consistiria em esquemas de vinculação de natureza qualitativa variada e assentes na constituição de “modelos internos” (internal working models) construídos pelo contacto com as principais figuras de vinculação (a mãe em primeiro lugar) (Bowlby, in Golse, 2006).

Segundo Freud a noção de vinculação surge assim para denominar os afectos específicos que unem o bebé às pessoas que dele cuidam, em particular à mãe. Nesta relação a mãe adquire uma importância ímpar, pois ela torna-se o primeiro e o mais forte objecto de amor, sendo o protótipo de todas as futuras relações amorosas. (Freud, in Golse, 2006).

Estes laços que se criam entre o bebé e as pessoas em seu redor que cuidam dele são pulsionais, o que traduz uma tendência originária para a procura do contacto com o outro. Esta necessidade de criar e estabelecer laços emocionais entre o bebé e a mãe e com os outros é um fenómeno biologicamente determinado. Estes laços não estão relacionados com a alimentação e perduram no tempo, sendo fundamentais para a construção de relações sociais. Posto isto, pode-se verificar que a vinculação é uma necessidade básica (Bowlby in Golse, 2006).

A origem da vinculação surge no sistema de comportamentos característicos da espécie, tais como, chorar, sorrir, seguir, entre outros, que se vão organizando (coordenando e corrigindo), de modo a cumprir um objectivo: a proximidade da figura materna. Na segunda metade do ano de vida observam-se um conjunto de comportamentos que indicam a formação da vinculação, sendo estes os seguintes: seguir a mãe, procurar a

mãe quando está com medo, tranquilizá-la com a sua presença, entre muitos outros exemplos (idem, 2006).

Deste modo, o comportamento de vinculação é caracterizado pela exibição de determinadas acções para procurar e garantir a proximidade da mãe: *orientacionais*, *sinalética* e *executivas* (contacto íntimo: abraços, festas; solicitações: choro, olhar, gestos; vigilância e perseguição das figuras: olhar, seguir; etc.) (Bowlby in Golse, 2006).

John Bowlby interessou-se particularmente pelos efeitos patológicos da separação precoce mãe/filho, sendo até este autor o primeiro psicanalista a ter proposto um modelo de desenvolvimento e de funcionamento da personalidade, designada também por teoria dos instintos, que segundo o autor se distancia também da teoria das pulsões de Freud (Bowlby in Golse, 1998).

O autor defende que assim que o bebé nasce já "está equipado com um número de sistemas comportamentais, que fornecem as bases para o desenvolvimento ulterior (posterior) do comportamento de apego ou vinculação" (Bowlby, 1990, p. 193).

Assim como outros psicanalistas ligados a diversas teorias (relações objetais, teorias relacionais e psicologia do self) também Bowlby defende que as desordens de comportamento têm origem na infância, sobretudo nos relacionamentos com os primeiros cuidadores (Bowlby in Golse, 1998).

À medida que a criança cresce, o espectro do seu comportamento desenvolve-se, através do sorriso, da chamada, da busca de contacto, de locomoção, "cujo objectivo é a procura da proximidade com a figura de apego. Mais tarde, o apego manifesta-se de modo menos acentuado e com menor frequência, visto que o bebé adquire, pela sua evolução cognitiva, novos meios, tais como, utilização de símbolos (linguagem), construção de estratégias e atracção por outros centros de interesse" (Bowlby in Golse, 1998, p.128-129).

Assim sendo, durante períodos de tempo cada vez mais longos o bebé adquire capacidade de concentrar-se apenas em saber que a sua mãe estará disponível se sentir necessidade dela (Bowlby, in Golse, 1998).

Winnicott acredita que a construção saudável do sujeito dá-se principalmente a partir da relação "saudável" entre a mãe e o bebé (Winnicott in Golse 1998).

Para Bowlby a vinculação entre o bebé e a mãe é um processo muito importante pois o ser humano possui, ao nascer, uma forte predisposição para estabelecer ligações afectivas até ao final da sua vida (Bowlby, in Golse, 1998).

O processo de vinculação é assim vivido ao longo da vida e as relações com figuras afectivamente significativas para a criança permitem reestruturar bases seguras posteriormente enquanto adultos (idem, 1998).

5. A importância do toque, da boca e da sucção na criança.

Para que uma criança se desenvolva normalmente e consiga manter uma boa relação com as outras pessoas e o meio ambiente em que está inserido, é muito importante que ela sinta o toque.

O ser humano é o único animal sem couro, em que a pele e o toque possuem muito mais aspectos associados a ele mesmo. Se por um lado a pele serve para revestir todo o corpo, por outro lado ela é bem mais do que isso, ela pode ser tocada e ter directamente influencia no nosso sistema nervoso e nos sentimentos (Golse, 2006).

Assim sendo, é muito importante o estabelecimento do toque entre a mãe e o bebé, para que se crie uma boa relação entre ambos em que as crianças mais tarde consigam ser tocadas, ou seja, espera-se que elas não passem por uma experiência danosa que se poderá vir a reflectir negativamente mais tarde (idem, 2006).

O toque no ser humano é extremamente importante pois nós como seres humanos necessitamos que nos toquem e necessitamos de nos sentir acarinhados e amados pelas pessoas que mais gostamos ('n.a', 'n.d').⁴

Segundo Bowlby a figura considerada de relação, podendo esta ser a pessoa na qual a criança confia, tem como objectivo promover uma base segura que proporcione à criança um desenvolvimento saudável (Bowlby, 1990).

Assim sendo, tal como quando nos sentimos tristes e angustiados, gostamos que nos passem a mão na cabeça, ou que nos dêem um abraço reconfortante, também o bebé

⁴ Fonte: De mãe para mãe. *A importância do toque para o bebé*. Recuperado em 15 de Julho de 2011, de <http://demaeparamae.pt/artigos/importancia-toque-para-bebe>

precisa do mesmo. As massagens ao bebé, o colo, o toque, contribuem para criar laços de afecto impossíveis de criar de outra maneira, por sua vez estes laços de afecto fazem com que o bebé tenha uma saúde melhor, aumentando deste modo as suas defesas naturais, bem como o seu comportamento social e afectivo ('n.a', 'n.d' in '*De mãe para mãe*').

Quando o bebé nasce é muito importante que sinta o toque da mãe pois esta é a primeira linguagem que o bebé entenderá como afecto da parte de quem mais o ama, podemos até acrescentar que este gesto de colo diminui assim a ansiedade do bebé logo após a parte traumatizante do parto e assim sendo o bebé deve estar em contacto directo com a pele da mãe, para que o processo de linguagem emocional se desenvolva logo a partir desse momento ('n.a', 'n.d' in '*De mãe para mãe*').

A primeira linguagem vocal de um bebé é naturalmente o choro. Assim sendo, quanto maior for o contacto físico entre a mãe e o bebé menor será a probabilidade do bebé chorar, principalmente na sexta semana de vida que é quando se verifica que o bebé mais chora, isto porque o toque da mãe consegue transmitir ao bebé um sentimento de segurança que mais ninguém consegue dar ('n.a', 'n.d' in '*De mãe para mãe*').

Muitas vezes cria-se o mito de que o colo é prejudicial, porque o bebé pode criar “manha”, o que não é de todo verdade, se o bebé chora é porque precisa de colo e de ser tocado para sentir o carinho. Cada vez que se abraça um bebé, pegando nele ao colo ele irá sentir que as suas necessidades são compreendidas (idem).

É importante pegar um bebé ao colo e falar num tom agradável com ele, mesmo que o bebé ainda não compreenda as palavras, são criados laços de ternura, que poderão ser dos mais importantes no início de uma relação saudável. Quanto mais tempo e atenção se der ao bebé, melhor a mãe o irá conhecer e perceber melhor os seus choros, os seus olhares e tudo que o rodeia ('n.a', 'n.d' in '*De mãe para mãe*').

Também a boca é muito importante para que se mantenha toda esta relação mãe e filho, pois através do acto de mamar, ou seja, a sucção, o bebé constrói e estabelece grandes laços afectivos com a mãe (Golse, 2006).

Ao longo do seu desenvolvimento intra-uterino, o feto mama naturalmente, pois chucha através do dedo polegar e o reflexo da sucção pode desse modo ser desencadeado (“n.a.”, “n.d” in *bebé confort*)⁵.

Após o seu nascimento, o bebé tem esse instinto de sucção, mesmo fora das mamadas sendo isto tão importante e inato como a respiração ou a necessidade de se alimentar. Aos seis meses, a sucção é um dos únicos recursos de que o bebé dispõe de forma autónoma para aliviar a tensão, para se proteger e para se reconfortar, como por exemplo, em momentos de maior angústia e ansiedade (“n.a.”, “n.d” in *bebé confort*).

A sucção é desta forma necessária para o desenvolvimento saudável do bebé, participando no seu bem-estar influenciando directamente o seu crescimento (“n.a.”, “n.d.” in *bebé confort*). Tal como referido por Bowlby “em vez do seio materno, a sucção não nutritiva [pode ser] dirigida para uma chupeta” (Bowlby, 1990, p.330).

Tal como refere Bernard Golse, (2006) “ (...) a boca assume então uma função essencial na elaboração da relação com outrem e do jogo relacional”, ou seja, a boca é de primordial importância, pois, para além de ser muito importante para todo o estabelecimento da relação entre a mãe e o bebé, confere ao bebé uma sensação de prazer e satisfação das necessidades vitais do seu organismo (Golse, 2006, p.29).

J. Laplanche desenvolveu então a teoria da sedução generalizada, que ajuda a compreender que as pulsões orais da criança constroem-se no seio da dinâmica díade (Laplanche, in Golse, 2006).

Quando a mãe dá peito ao seu filho, ela está a amamentá-lo, conferindo-lhe o alimento saciando-lhe assim toda a fome, contudo, e quer a mãe queira quer não, o seu seio está investido como um órgão bastante erotizado. A partir daí, a boca da criança e a sua oralidade, vão participar na construção do seu sistema pulsional, onde as pulsões da criança vão sendo reguladas nos jogos entre mãe e filho (Golse, 2006).

⁵ Fonte: Bébé Confort Coimbra. *Compreender a necessidade de sucção do seu bebé*. Recuperado em 10 de Agosto de 2011, de <http://bebeconfortcoimbra.com/semcintosintomuito/2008/05/29/compreender-a-necessidade-de-succao-do-seu-bebe/>

6. A importância da relação mãe-bebé.

A relação entre mãe-bebé começa bem antes do nascimento, na fantasia dos pais, pois ser mãe e ser pai é marcado por uma relação simbólica, por um jogo de fantasia (Brazelton e Cramer, 2002).

Muitas mães testemunham como falam com o bebé que têm na barriga e formam diálogos com o mesmo. Poderíamos até dizer que o bebé, mesmo antes de nascer, relaciona-se com a mãe e com as pessoas significativas do seu meio, isto é, ele influencia e é influenciado pelo meio envolvente (idem, 2002).

A forma como decorre o próprio nascimento tem sido considerado de extrema importância. Não só o próprio acto de nascer, mas também, o seu acolhimento externo e interno, ou seja, é a forma carinhosa como é atribuído o nome ao bebé, como se descobre com quem se parece, como se arranjou espaço para si na casa, que faz inscrever o bebé no casal e na história das anteriores famílias (Brazelton e Cramer, 2002).

A relação da mãe e das outras pessoas com os bebés é diferente das relações que se desenvolvem com outras crianças mais velhas, pois os tons de voz, os olhares, os gestos fazem-se de outra forma (idem, 2002).

Após o nascimento, o bebé é o centro das atenções dos pais e familiares próximos. Este ser é desprotegido e necessita de cuidados da mãe, ou de quem a substitua (Brazelton e Cramer, 2002). Segundo Henri Wallon, “o ser humano é um ser total e primitivamente orientado para a sociedade”, isto é, é um ser biologicamente social (Wallon in Golse, 2006).

Da sua inata prematuridade ao nascer decorre a absoluta necessidade do “outro” e de um meio propício para sobreviver. É, então, a prematuridade da cria humana que explica a importância da figura materna nos primeiros anos de vida (Golse, 2006).

Todavia, é crucial entender que os cuidados maternos não se limitam a aspectos meramente funcionais, no que toca à alimentação e à higiene (idem, 2006).

Uma criança pode procurar a sua figura de apego quando se sente cansada, doente, alarmada ou ansiosa e também quando está insegura a respeito do paradeiro dessa mesma figura (Bowlby, 1990).

Assim sendo, quando a figura de apego é encontrada pela criança, esta demonstra necessidade de se manter na proximidade dela e também de receber seu conforto, como ser pegada ao colo ou abraçada (idem, 1990).

As características da relação da díade mãe/filho, no primeiro ano de vida, (o afecto, o carinho e o toque estabelecido numa “relação a dois”) são aspectos fundamentais que vão influenciar o desenvolvimento psicológico da criança futuramente, pois a criança vai desenvolver a personalidade, a auto-estima e confiança em si próprio, o relacionamento interpessoal, a capacidade de adaptação a situações recentes. A qualidade da relação mãe/filho pode, assim, influenciar as futuras relações interpessoais (Golse, 2006).

Winnicott defende que a construção saudável de um indivíduo dá-se a partir de uma boa relação entre a mãe e o bebé. O referencial reporta-se ao investimento libidinal no relacionamento dual, em que no início a mãe é encarada como um prolongamento de “si”, e o mesmo se refere ao meio exterior (Winnicott, in Golse, 2006).

Caso a relação entre a mãe e o bebé não satisfazer as necessidades do bebé, poderá acarretar para o bebé grande ansiedade. Para além disso, Spitz afirma que quando surge carência efectiva materna nos casos de separação prolongada, podem surgir repercussões de carácter físicas, efectivas e mentais ao longo desse período e na vida futura (Spitz, in Golse, 2006).

7. A importância da creche e do jardim-de-infância no processo de adaptação.

Podemos referir que a vida na creche ou num jardim-de-infância, é algo repleto de experiências, vivências e saberes que devem integrar o crescimento de uma criança, e por isso, a passagem pelo mesmo, deveria ser um marco crucial na vida desta, sendo assim, integrada num espaço educativo de qualidade, onde poderá desenvolver inúmeras capacidades e aptidões através das mais diversificadas experiências, pois “(...) para crescer harmoniosamente, uma criança precisa de outras crianças e de um espaço capaz de lhe proporcionar experiências gratificantes e enriquecedoras de acordo com as suas necessidades.” (n/a, n/d), e neste sentido, a *experiência transicional* está no centro deste leque de experiências.

Por outro lado, para que seja realizável uma boa relação pedagógica, é necessária uma interação constante, baseada na autenticidade, pois “a prática da autenticidade e a do confronto são condições necessárias a uma atitude «assertiva», considerada como facilitadora da relação.” (Carita e Fernandes, 1997, p. 38), permitindo assim dar-se a conhecer, cada uma das partes, para um aumento do auto-conhecimento e do conhecimento do outro, por isso é útil que exista uma reciprocidade de interação, pois tal como refere Postic (1990), “a interação é uma reacção recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, pela qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro” (p. 139).

O educador torna-se então o elemento essencial na construção desta relação, uma vez que é ele o agente de transformação da criança, e aquele que mais contribui para isso, orientando as suas acções, fazendo-o passar da intenção à acção, pondo em prática a sua capacidade de *andaimagem* (*scaffolding*), pois “ele mostra o caminho; depois deixa o aluno saltar à sua frente, partir, descobrir; intervém para que o aluno evite o passo em falso e a queda, guia-o porque conhece o termo da etapa, mas deixa-lhe a escolha do itinerário” (Postic, 1990, p. 160).

Segundo Vygotsky (1956), o *scaffolding* passa por apoiar (*andaimar*) as tentativas da criança para adquirir mais competência, mas nunca deixando de lhe colocar desafios que a façam ir mais adiante e progredir no seu desenvolvimento (Vygotsky in Rogoff e Wertsch, 1984, in Vasconcelos, 1997, p. 37).

Por outro lado Freinet (1978), sublinhava que “o pedagogo prepara minuciosamente os seus métodos e (...) estabelecerá cientificamente a escada que permite o acesso aos diversos andares do conhecimento (...)” (p. 14).

É ainda importante referir, que foi já no século XX, mais precisamente nos finais dos anos 80, através da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que as crianças passaram a ser consideradas seres competentes, “(...) com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (p. 10).

Segundo Formosinho (2004), as crianças passaram a ser consideradas como capazes de “ler o mundo e a interpretá-lo, a construir saberes e cultura, a participar como pessoa e

como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”, intervindo no curso dos acontecimentos à sua volta (Formosinho, 2004 in Formosinho, 2008, p. 33).

Segundo o modelo High-Scope, a criança é co-constructora de conhecimento, identidade e cultura, sendo uma participante activa, tendo voz própria, que devemos aprender a ouvir, acabando por ser envolvida num diálogo democrático e na tomada de decisões – “A democratização do poder que o adulto tem perante a criança é indispensável para a conquista da autonomia da criança, mas é também a aprendizagem de uma cultura envolvente que se define como democrática.” (Marques, 1990 in Formosinho [et al.], 2006, p. 64).

Importa salientar, que segundo Formosinho (2008), sabe-se que a observação, a escuta e a negociação com as crianças acerca da acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia (p. 70), mas esta (2007) deixa-nos também um desafio: ouvir as crianças no que têm para nos dizer, e escutar, tornando as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (Formosinho, 2008, p. 70), porque “(...) «as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem.

Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas.»” (James e Prout, 1990 in Formosinho, 2008, p. 16).

Neste sentido, as acções e reacções do adulto para com a criança, fomentam o relacionamento entre ambos.

A interacção e relacionamento com as outras crianças contribuem de igual forma para o ambiente sócio-moral, pois “as relações interpessoais são o contexto para a construção do «self» pela criança, com sua consciência de si mesmo e autoconhecimento complexo” (DeVries e Zan, 1998, p. 51), e por isso é tão importante a passagem da criança pelo jardim-de-infância, pois este é um contexto, segundo DeVries e Zan (1998), onde é possível, as crianças construírem as suas ideias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objectos. (p. 51).

Ainda segundo Formosinho [et al.] (2006), a competência social é assim amplificada através do “(...) desenvolvimento de skills complexas de interacção entre os colegas e da compreensão social (...)” (p. 16).

A educação passou assim a aliar as descobertas derivadas da psicologia e em especial da psicanálise que se preocupavam com as emoções, os sentimentos, a individualidade, a construção da identidade e o processo de socialização (Ortiz, “n.d.”).

Os jardins-de-infância que atendiam as crianças de classe média e alta foram os primeiros a reconsiderarem o processo de entrada da criança através da formulação de procedimentos específicos (idem, “n.d.”).

Desde então, inúmeras propostas têm sido implementadas com o objectivo de receber a criança e a sua família da melhor forma possível. Todas elas partilham do princípio que a entrada na creche ou no jardim-de-infância pode gerar ansiedade e algum desconforto nos envolvidos, criança, família e profissionais da educação, podendo, no entanto, ser suavizado ao máximo, através de um planeamento cuidadoso e da antecipação de situações que se podem tornar desagradáveis (Ortiz, “n.d.”).

Assim sendo, é nosso papel enquanto educadores atenuar ou até mesmo anular os efeitos nefastos que a separação casa/instituição pode gerar em crianças pequenas.

Para a criança entrar na creche e no jardim-de-infância significa um processo activo de construção de novos conhecimentos e também de vínculos. Quando a criança chega à instituição, é suposto que esta já detenha algumas expectativas sobre “o comportamento dos adultos, das outras crianças e até mesmo da forma de se relacionar com os objetos e brinquedos, pois esta já construiu referências a partir das suas vivências e experiências, mesmo que seja (...) um bebé” (Ortiz, “n.d.” p.4).

As crianças lidam fundamentalmente com a ansiedade da separação e por isso a creche/jardim-de-infância tem um papel fundamental ao estabelecer o corte na relação mãe-filho, podendo até transformar essa experiência em algo bastante positivo para ambos, no entanto pode também gerar algumas inseguranças e fantasias de abandono (idem, “n.d.”).

Assim sendo, a creche, o jardim-de-infância e educadores devem ser o porto seguro das crianças nesta situação, garantindo-lhes assim uma experiência transicional que se quer securizante, não esquecendo no entanto que o cerne da pedagogia, da função de educar é a solicitude.

8. A experiência transicional.

"O precursor do espelho é o rosto da mãe."

Winnicott

Como anteriormente foi referido relativamente à vinculação, também a *experiência transicional* é vivida ao longo da vida, pois enquanto adultos podemos igualmente experienciar situações na nossa vida em que nos temos de adaptar a alguma situação que de alguma forma nos é desconhecida e que nos pode provocar algum desconforto e insegurança.

Para Winnicott o lugar de origem do fenómeno transicional é o espaço potencial entre o bebé e a sua mãe, pois, a partir das experiências vividas entre ambos e principalmente de como ocorreu essa relação, é que os fenómenos transicionais, bem como os prováveis *objectos transicionais*, irão ocupar esse mesmo espaço (Winnicott, 1975).

Assim sendo, o brinquedo, sob forma de *objecto transicional* é o modo de passagem do estado de fusão com a mãe, ao estado de relação com o outro (a mãe é assim percebida como separada do bebé) (Winnicott, 1975).

Melanie Klein também defende a importância da figura materna para a criança e situa todo o simbolismo dessa figura no aparelho psíquico desta, o que vem a esclarecer os motivos que podem conduzir a criança a adoptar um *objecto transicional*⁶ (Klein, in Golse 1998).

Assim sendo, a criança durante a sua *experiência transicional* pode recorrer ou não a *objectos transicionais* ou objectos de apego. Contudo, algumas crianças utilizam objectos, tais como fraldinhas de pano, chuchas, ursos de peluche ou brinquedos ficando apegadas a estes, visto que, estes objectos têm um significado especial para elas pois criam a ilusão de que a mãe ou a pessoa na qual investem afecto estão próximas, proporcionando-lhes deste modo maior conforto emocional e segurança (Ortiz, "n.d.")

Winnicott defende que a *experiência transicional* é precisamente a transferência que ocorre na troca do uso do dedo ou polegar para a utilização de um objecto como o "não-eu" a que o autor chama de *objecto transicional* (Winnicott, 1975 in Golse, 1998). "

⁶ Uma fraldinha de pano, a chucha, um ursinho de peluche, que a criança elege como "companheiro" e que guarda junto de si para aliviar a ansiedade causada pelo receio de separação da mãe. Este conceito será estudado logo a seguir.

(...) «o bebé de quatro meses começa a integrar o seu esquema pessoal de ‘objetos-outros-que-não-eu’ (por exemplo, um urso de pelúcia), que permitem a ilusão de encontrar um suporte na realidade»” (idem, p.82).

Este objecto é reconhecido pelos pais e é transportado para todos os sítios, pois ele representa conforto e segurança para o bebé (Winnicott, 1975).

Podemos dizer que no início da sua vida o bebé demonstra ter uma “relação primária com a realidade exterior” baseada numa experiência de onipotência e ilusão de que ela própria criou o objecto desejado. Esta zona de ilusão supõe assim uma superposição do que a criança concebe e do que a mãe apresenta, constituindo-se assim numa zona intermediária entre a subjectividade e a objectividade (Winnicott, 1975 in Golse, 1998 p.82).

“Winnicott defini-a como ‘o espaço potencial’ ou ‘espaço transicional’, isto é, uma ‘área do compromisso’ que constitui a maior parte da vivência do bebé e que sobrevive ao longo de toda a vida, permitindo ‘manter, ao mesmo tempo separadas e ligadas uma à outra, realidade interna e realidade externa’” (idem 1998 p.82).

Podemo-nos referir à *experiência transicional* como sendo uma tentativa de unir e comunicar, em última instância, esta serve assim para negar a separação da mãe, mas mais do que representante simbólico da mãe é sobretudo o “mediador”, insuficiente mas necessário para a marcação do real (Winnicott, 1975 in Golse, 1998).

Assim sendo, “é ainda a primeira manifestação da criança em criar ou imaginar o objecto, ou seja, a simbolizar a ponta do cobertor ou qualquer objecto transicional é o símbolo de qualquer objecto parcial, tal como o seio materno, e de fato ele pode simbolizar toda a maternagem” (Winnicott, 1975 in Golse, 1998 p.84).

Torna-se também necessário acrescentar que “não é o objecto, naturalmente que é transicional”. O termo transicional refere-se assim à transição do bebé de um estado em que ainda se encontra fundido com a mãe para um estado em que passa a percebê-la como algo externo e separado (Winnicott, 1975, p. 30).

Winnicott afirma que “o objecto transicional jamais está sob controle mágico, como o objecto interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real” (1975, p. 24 in Delarissa 2003 p.313).

Isto é, segundo o autor a criança pode exercer total controlo sobre o objecto interno que representa a figura materna. Contudo, o controlo que a criança tem sobre o objecto transicional pode ser limitado (Winnicott, 1975 in Delarissa 2003).

No que diz respeito ao objecto externo (a mãe), Winnicott refere que a criança não exerce controlo directo sobre ela, dado que se esta for atenciosa e diligente, atenderá assim às necessidades da criança, transmitidas, como por exemplo, através do choro (idem, 1975 in Delarissa 2003).

Tal como defende o autor em “o brincar e a realidade” o facto de o bebé conseguir, ou não, criar *objectos transicionais*, traz consequências importantes para a relação com a mãe, bem como, com outras relações posteriores (Winnicott, 1975).

Na mesma obra em que me baseio, Winnicott cita o exemplo de uma mãe com os seus dois filhos, que me sugeriram algumas das reflexões que aqui apresento.

Winnicott na sua obra descreve o que seria uma deformação no uso do objeto transicional. O bebé primogénito foi amamentado ao peito durante sete meses, sendo difícil desmamá-lo. “Nunca chupara o polegar ou os dedos, e, quando desmamara, ‘ele não teve para o que se voltar’. Nunca tivera chupetas, mamadeiras, ou qualquer outra forma de alimentação” (Winnicott, 1975, p.20).

“Tivera uma ligação muito forte e precoce a ela própria, como pessoa, e era de uma pessoa real que necessitava” (idem, p.20).

[Quando adulto] “foi-lhe importante ter encontrado emprego bastante longe da cidade natal. Sua ligação à mãe ainda é muito forte, embora ele caiba na definição ampla do termo normal ou sadio. Esse homem não se casou” (Winnicott, 1975 p.21).

Em meu entendimento quando não há *objecto transicional* a dependência do objecto materno pode ficar insubstituível, se a mãe não restitui o que é projectado nela pelo bebé.

Em seguida Winnicott apresenta o sucedido com o irmão seguinte, depois de a mãe aprender com o primogénito, exemplificando como “uso típico do objecto transicional”. O irmão mais novo, amamentado ao peito por quatro meses foi desmamado sem dificuldade. “Chupou o polegar nas primeiras semanas e isso (...) ‘tornou o desmame mais fácil para ele do que para o irmão mais velho’ (p. 21). Posteriormente, depois do desmame adoptou a ponta de um cobertor (Winnicott, 1975).

Com um ano de idade substituiu um cobertor por um jérsei verde, com laço vermelho. Era um “acalmador”, um sedativo. “Trata-se de um exemplo típico do que estou chamando de objecto transicional” (Winnicott, 1975 p. 21).

Consideremos a concepção de Winnicott segundo a qual o *objecto transicional* é interpretado pela criança como representante do objecto, a mãe propriamente dita, contudo, de forma indirecta, dado que o *objecto transicional*, neste caso, representante da mãe introjetada é a percepção de mãe, adquirida pela criança (Winnicott, 1975).

Winnicott refere ainda que “a criança atinge progressivamente a unidade e o ambiente é pouco a pouco introjetado, o que permite que alguém esteja sempre e inconscientemente assimilado à mãe” (Winnicott in Golse 1998, p.87).

Segundo Winnicott o que se espera é que o *objecto transicional* seja “gradativamente descateixizado, de maneira que, com o curso dos anos, se torne não tanto esquecido, mas relegado ao limbo” (p.18), no entanto, isso não significa que o objecto transicional passe a fazer parte do mundo interno da criança. (Winnicott, 1975).

A bem dizer ele “não é esquecido, e não é pranteado” (p. 19) pois alguns de nós ainda nos recordamos de qual terá sido o nosso objecto transicional. Ainda assim a perda do seu significado pode resultar do facto de que os objectos transicionais bem como os “fenómenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a ‘realidade psíquica interna’ e o ‘mundo externo’” (Winnicott, 1975 p.19).

O autor acrescenta ainda “a área intermediária a que me refiro é a área que é concedida ao bebé, entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade” (Winnicott, 1975, p.26).

Assim sendo, podemos acrescentar que a *experiência transicional* pode representar os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais deixa de existir para o ser humano significado na ideia de uma relação com um objecto que pode ser por outros entendido como externo a esse ser. (Winnicott, 1975).

O bebé pode ter necessidade de recorrer a um objecto externo para satisfação das suas pulsões que de algum modo se fundiram entre si e é assim que este se pode diferenciar do mundo exterior por meio da expressão instintiva bem como da sua actividade motora. (Winnicott, in Golse, 1998).

“Os limites entre o próprio corpo da criança e o da mãe, especificados pelo *handling* e o *holding* (Winnicott), vão servir de suporte para a elaboração de uma pele psíquica (E.Bick), delimitando um espaço interno onde se alojará uma imagem interna estável e confiável da função materna, a qual permitirá, uma vez passada a fase da inquietude (Winnicott), a separação da mãe e a constituição do objecto libidinal. (...)”. (Winnicott in Golse, 1998, p.191).

Se, através dos primeiros cuidados, o bebé for capaz de construir um objecto subjectivo adaptado e ainda mantê-lo com a ajuda dos fenómenos transicionais, passa, então posteriormente a almejar encontrar objectos ainda mais resistentes, isto porque sente necessidade de compreender a sua criatividade para uma área ainda mais ampla da realidade. (Winnicott, 1975).

Assim sendo, a mãe apresenta-se a ele consideravelmente menos adaptada, permitindo ao bebé, que já traz consigo a experiência inicial de movimentos ajustados, reconhecer de facto as frustrações que gradualmente lhe poderão ser apresentadas (idem, 1975).

Por tudo isto, o bebé passa a contrariar a sua mãe, utilizando assim a sua agressividade agora experimentada como ódio, para repudiá-la, fazendo-a assim desta forma emergir como objecto externo. Contudo, aqui é importante que a mãe possa sobreviver (Winnicott, 1975), permitindo ser afectada pelo repúdio do seu bebé sem se deixar destruir como boa cuidadora que deve ser nos aspectos fundamentais.

Depois de tudo isto o bebé poderá apreciá-la como pessoa distinta e amar aquela que aceitou o seu ódio como força criativa, desenvolvendo assim a capacidade de se preocupar com ela e de reparar construtivamente o que destruiu na fantasia (Winnicott, 1975).

A mãe ao aceitar esta oferta reparadora, permitirá ao seu bebé utilizar também a sua criatividade noutras áreas da vida, de modo a expressá-la também na sua cultura (idem, 1975).

Assim sendo, o ódio, segundo Winnicott (1975), é utilizado no processo de distinção e faz parte do movimento de separação, que permite o reconhecimento da realidade compartilhada que se tornou assim mais objectiva.

A *experiência transicional*, espaço, objecto, jogo, poderão ajudar a criança a suportar a ausência do objecto libidinal, cuja permanência se poderá também estabelecer

paralelamente à consolidação da personalidade durante a evolução posterior rumo à independência (Winnicott, in Golse, 1998).

Para finalizar, importa referir que no início da passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, os *objectos transicionais* desempenham a necessária função de apoio, por substituírem a mãe que se desajusta e desilude o bebé (idem, 1998).

Se na fase da dependência absoluta dos cuidados maternos (cinco primeiros meses) a criança encontra-se em fusão com a sua mãe e quanto mais esta compreende as necessidades do seu bebé melhor este se desenvolve, já no que respeita à fase de dependência relativa (seis meses/ um ano) a criança diferencia-se progressivamente da sua mãe, tornando-se assim com capacidade para estabelecer uma relação objetal, conduzindo-a assim desta forma a se diferenciar da sua mãe, contudo, devendo-se esta experiência tratar-se de um “abandono progressivo” de sua adaptação (Winnicott, in Golse, 1998).

Posteriormente e numa terceira fase (início do segundo ano de vida), a aquisição do sentido social marca o início da quebra da unidade mãe-bebé para dar lugar a uma evolução por parte da criança rumo à independência (idem, 1998).

Todavia, Winnicott defende que a independência não é absoluta. Isto porque o indivíduo “são” não se deve tornar isolado, mas sim relacionar-se com o ambiente para que ambos se tornem mesmo interdependentes. Dito isto o que Winnicott defende é a passagem da criança da dependência para a interdependência (Winnicott, in Golse, 1998).

Parte II

Opções metodológicas.

Parte II: Opções metodológicas.

As opções metodológicas permitem-nos delinear um quadro de inteligibilidade que nos podem facilitar na recolha da informação essencial ao nosso estudo, em coerência com as questões formuladas inicialmente, posso até reforçar que tal como defende Fortin as opções metodológicas constituem até a “espinha dorsal sobre a qual virão a enxertar-se os resultados de toda a investigação” (Fortin, 1999, p.131 in Carvalho 2008).

Assim sendo, as opções metodológicas são um factor de extrema importância em toda a investigação e por isso mesmo a sua aplicação exige o maior rigor possível (Carvalho, 2008).

Para este estudo optei assim por uma metodologia qualitativa, que me permitiu realizar um estudo de caso.

Os paradigmas tradicionais de pesquisa científica estabelecidos têm se desenvolvido para incluir formas qualitativas de pensar que transcendem o positivismo.

Embora historicamente percebido como sendo oposto à pesquisa quantitativa, podemos referir que a pesquisa qualitativa tem como objectivo alcançar uma compreensão profunda do comportamento humano, não desprezando, os métodos científicos.

Esta segunda parte do relatório introduz assim os princípios da abordagem de uma pesquisa qualitativa e, em seguida, descreve a metodologia utilizada neste estudo, explicando as características e usos da análise fenomenológica interpretativa e descreve a posição hermenêutica tomada. Assim sendo, esta parte contextualiza os métodos utilizados neste estudo, que será descrito em detalhe nos pontos a seguir apresentados.

1. Paradigma interpretativo e metodologias qualitativas.

Durante a realização do projecto *A experiência transicional na creche e jardim-de-infância*, a metodologia que mais se enquadrou no mesmo foi a qualitativa, pois “(...) permite estudar situações (...) organizativas que possam ser objecto de análise e de reflexão e que possam conduzir à descoberta de relações significativas entre diversos factos, permitindo uma interpretação contextualizada do investigador.” (Mucchielli, 1968, in Gonçalves, 2008, p. 94).

Este projecto de investigação inscreve-se igualmente na perspectiva da investigação-acção, que utiliza métodos qualitativos pois a investigação-acção “(...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa” (Bogdan et Biklen, 1994, p. 300).

Deste modo, na elaboração deste Projecto tive sempre em conta o que se entendia por investigação qualitativa e por investigação-acção, de modo a compreender melhor que tipo de papel o investigador qualitativo deveria desempenhar.

O objectivo do investigador passa portanto por compreender, com bastante detalhe, o que é que professores/educadores, directores e estudantes/crianças pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Este objectivo implica que “(...) o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas e registando as respectivas respostas” (Bogdan et Biklen, 1994, p. 49).

O porquê de ter optado por este método, está ainda relacionado com o facto de poder ser rico em pormenores, no que diz respeito a pessoas, locais e mesmo a conversas.

Os resultados da investigação devem conter citações baseadas em dados, dados estes que podem ser notas de campo, fotografias, memorandos, entre muitos outros (Bogdan et Biklen, 1994).

Neste sentido, a sua fonte de dados é acima de tudo o ambiente natural, que tal como Lessard-Hébert (1990) refere, deve ser “(...) «o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado»” (Lessard-Hébert, 1990 in Gonçalves, 2008, p. 94).

Tentei deste modo que esta característica do estudo qualitativo fosse cumprida, deixando decorrer da forma mais natural possível os momentos passados com as

crianças na sala, deixando-os dirigir a maioria das situações, tentando assim não manipular as descobertas das crianças.

Walsh, Tobin e Graue (2002), preferem chamar investigação interpretativa ao invés de qualitativa, porque de acordo com Erickson, este dizia que “(...) «interpretativo» é um termo mais inclusivo que evita, as conotações não-quantitativas que o termo «qualitativo» adquiriu ao longo dos anos e que visa, (...) o interesse comum presente nas abordagens aos «significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador” (Erickson in Spodek, 2002, p. 1038).

O paradigma interpretativo é, assim, definido por algumas características, que, segundo Jacob (1988), estão relacionadas com o facto de a investigação ser orientada em cenário natural, com a enfatização das perspectivas dos participantes, e com o facto de as questões e dos métodos emergirem do trabalho de campo desenvolvido (Jacob , 1988 in Spodek, 2002, p. 1038).

A estas características, Spindlers (1982) acrescentaram ainda o facto de as observações serem contextualizadas e de a observação ser prolongada e repetitiva (ibidem), algo que acabou por não acontecer, uma vez que o período de prática pedagógica é reduzido, e “uma boa investigação interpretativa é muito laboriosa e requer longos períodos de trabalho de campo, normalmente um ou mais anos.” (Spodek, 2002, p. 1038).

É ainda de referir que, a observação de crianças pequenas pode ser mais complexa de realizar do que com adultos, e nunca nos podemos esquecer que o investigador tem que se manter no seu lugar, não podendo tornar-se numa criança, tendo assim, o seu lugar bem definido (Spodek, 2002).

Contudo, “o significado visado pela investigação só é compreendido através do diálogo e da negociação entre o investigador e o sujeito.” (ibidem, p.1038), tal como foi acontecendo ao longo do projecto.

Acima de tudo, é útil ter em consideração que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49), e por isso, este era um projecto que tinha demasiadas asas para voar, sendo por isso importante, o tão prolongado tempo que é necessário, e que estas investigações exigem.

As origens do paradigma interpretativo estão nas ciências sociais e humanas, bem como na psicologia social e na antropologia de forma particular (Carvalho, 2008).

Assim sendo, a ênfase é atribuída à procura da realidade numa atitude compreensiva. (idem, 2008).

Tal como nos diz Stew, cada indivíduo entende o seu mundo social de acordo com o seu posicionamento no sistema. Por tudo isto, muitos dos estudos efectuados na área das ciências sociais assumem características ligadas à fenomenologia, à etnografia e ao interacionismo simbólico, podendo até definir-se assim como etnográficos (Stew, 1996 in Carvalho 2008).

Para a realização deste projecto de investigação optei por uma metodologia qualitativa, tendo em conta que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estática” (Bell, 2004, p. 20).

Em Educação, não faz sentido utilizar-se um paradigma hipotético-dedutivo, mas sim uma metodologia assente no paradigma interpretativo.

Enquanto numa metodologia quantitativa o investigador tem que verificar a veracidade da situação, numa metodologia qualitativa o investigador tem que descrever, interpretar e compreender os resultados obtidos no projecto (Bogdan e Biklen, 1994)

Num paradigma interpretativo o investigador é descritivo e interpessoal, porque descreve tudo o que observa e depois interpreta o que afirmou anteriormente, mas não explica a situação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p. 49).

A metodologia qualitativa preocupa-se assim com a descrição e a interpretação dos significados que os fenómenos têm para as pessoas. De acordo com Langdrige (2008), um paradigma qualitativo (por exemplo, a fenomenologia) tem um foco epistemológico na experiência e na narrativa e não na noção de que há um mundo real conhecível que pode ser objetivamente estudado.

Ao contrário das metodologias quantitativas, nas metodologias qualitativas a análise não se situa “fora da sociedade humana, procurando em vez disso reconhecer a sua posição conforme estabelecido dentro de uma cultura. A análise qualitativa aceita assim os

pressupostos e preconceitos de determinados grupos sociais e contextualiza-os dentro de um contexto histórico” (Ashworth, 2008, p.22).

Ashworth (2008) argumenta ainda que a investigação qualitativa se centra na construção do indivíduo de sua vida no mundo bem como da sua percepção do mesmo. Por seu lado Holliday (2007) propõe que as abordagens de uma metodologia qualitativa reconhecem que o investigador também influencia a representação da construção de uma pessoa de sua vida no mundo (Holliday 2007 in Ashworth 2008).

Reconhecendo estas posições, o presente estudo considera os pressupostos e preconceitos que a sociedade tem em relação à experiência transicional e reconhece a influência e o papel do investigador em explorar o tema.

2. Investigação – Acção.

A investigação e a prática pedagógica são duas actividades que estão interligadas, logo, não nos podemos esquecer que um bom profissional de educação é aquele que demonstra ter capacidade de reflectir sobre a sua prática no dia-a-dia.

Neste sentido, André Morin sublinha que “em pedagogia, ao reflectirmos sobre uma acção, sobre uma experiência real, interrogamo-nos: como poderemos fazer melhor da próxima vez? Esse é o princípio da investigação-acção, que se funda num incessante vai e vem entre a acção e a reflexão sobre a acção” (Morin, 1993, p.3).

Deste modo, um profissional de educação deverá ser o investigador da sua própria prática pedagógica, pois a produção de conhecimento por parte do educador só poderá ocorrer quando este demonstrar ser capaz de questionar, investigar e reflectir sobre a sua prática, pois é através da reflexão que o educador poderá orientar o seu trabalho e melhorar a sua prática.

Assim sendo, a investigação-acção deverá ser uma constante na vida de um profissional de educação que pretenda evoluir e melhorar o seu trabalho.

Um investigador que pretenda realizar uma investigação-acção não se preocupa em descobrir o “porquê” de existir aquele determinado problema, mas sim pela procura de “como” poderá reparar ou anular esse mesmo problema.

A realidade da investigação na área da educação obriga a que seja considerada a necessidade de mudar algumas práticas, devendo assim ser feita dentro do sistema, vivendo dele e para ele, contribuindo assim de forma eficaz para a sua constante melhoria (Carvalho, 2008).

Tal como Pérez refere, o objectivo da investigação de natureza compreensiva “não é a produção de leis ou de generalizações independentes do contexto, porquanto consideram que a compreensão dos significados não pode realizar-se com independência do contexto” (p.33) dado que “o propósito não é comprovar hipóteses, mas submergir-se na complexidade dos acontecimentos reais e indagar sobre eles” (p. 35) (Pérez, 1997 in Carvalho 2008, p. 64).

3. Contextos educativos dos estágios.

3.1. Creche

A abertura do centro de Infância do Afonsoeiro, surge da necessidade sentida pela população desta área de residência, de haver um equipamento social que permitisse aos pais com crianças pequenas, optar por uma resposta diferente da tradicional, nomeadamente, amas ou avós.

O Centro de Infância do Afonsoeiro constitui uma valência da Santa Casa da Misericórdia do Montijo, Instituição Particular de Solidariedade Social, com sede no Montijo.

O Centro de Infância iniciava as suas funções às 07h30m e encerrava às 19h00m.

Esta Instituição funcionava com duas valências: Creche e Jardim de Infância. Assim sendo, a Creche tinha capacidade para 70 crianças.

Existiam cinco salas de creche, identificadas por cores: sala laranja, sala violeta, sala rosa, sala lilás e sala verde, estando os primeiros berçários organizados de forma que, tinham a sala de muda fraldas comum, sendo a Educadora destas duas salas a mesma, que, também acumulava funções de Coordenadora Pedagógica.

Existiam ainda actividades extra curriculares (Expressão Físico-motora) e a Instituição também dispunha ainda de acessibilidades para portadores de deficiência.

A Santa Casa da Misericórdia do Montijo, Instituição sem finalidade lucrativa e constituída na ordem jurídica do Direito Canónico, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos (Teixeira, 1996, p.30), procura através das respostas sociais/educativas que promove – Creche e Pré-Escolar – garantir serviços de qualidade capazes de responder, de forma particular, às necessidades e interesses das crianças.⁷

3.1.1. Organização do espaço e materiais

O espaço físico da sala laranja estava organizado por áreas de trabalho, de modo a responder a diferentes interesses de brincadeira e a desafiar a criança a realizar vários tipos de actividades.

As áreas estavam identificadas e delimitadas, facilitando as escolhas das crianças e permitindo uma melhor organização no espaço e das próprias brincadeiras.

No que respeita às áreas existentes na sala, estas eram: a Área da Casinha; a Área dos Jogos de Mesa; a Área da Biblioteca, a Área da Garagem e das Construções e a Área das Expressões.

Assim sendo, as áreas aqui apresentadas e segundo informação da Educadora da sala Laranja seguiam a organização de uma sala segundo o Modelo Curricular High/Scope.

A educadora também referiu que os materiais que se encontravam disponíveis na sala estavam ao alcance das crianças e devidamente etiquetados, com o intuito de desenvolver a sua autonomia e a sua independência.

Este ambiente na sala de creche também incluía alguma variedade de materiais, dispostos de forma arrumada e acessível, que as crianças da sala podiam agarrar, explorar e brincar do seu modo e ao seu ritmo.

No que diz respeito à arrumação dos materiais, a Educadora da sala de creche apostava na etiquetagem dos materiais, pois defendia que as crianças ao identificarem os símbolos estariam a fazer um exercício cognitivo de discriminação, bem como, a

⁷ Informação retirada do Projecto Educativo do Centro de Infância do Afonsoeiro

desenvolver a noção de responsabilidade, formando assim também hábitos de ordem, pois a criança, adquiria assim a capacidade de deixar os materiais no seu sítio depois de utilizados, compreendendo o porquê dessa ordem, bem como, o respeito pela conservação dos mesmos.

A Educadora da sala de creche dispunha ainda os materiais de forma visível e de maneira que as crianças tivessem acesso, contudo, só os materiais seguros e utilizáveis se encontravam ao alcance das crianças, em algumas ocasiões, como actividades, utilizava materiais de desperdício e tinha em atenção a necessidade de ter materiais em número suficiente, para que as crianças os pudessem utilizar em simultâneo.

3.1.2 Caracterização do grupo de crianças da sala Laranja.

O grupo da Sala Laranja era constituído por 14 crianças e não se verificavam crianças com necessidades educativas especiais.

As crianças da sala laranja encontravam-se na faixa etária dos 2/3 anos de idade, mas a maioria das crianças já estariam prestes a fazer os três anos.

Faziam parte do grupo de crianças da sala laranja, dez crianças de género masculino e quatro do género feminino, oito crianças transitaram da sala lilás (1/2 anos) com a Educadora e a auxiliar, uma criança veio do seio familiar, sem nunca ter frequentado nem creches, nem amas, uma das crianças veio de uma ama e uma outra criança veio de outra Instituição.

As crianças da sala laranja já não utilizavam fralda durante o dia, ainda assim, cinco, das catorze crianças, precisavam de colocar fralda para dormir a sesta, pois, ainda não tinham adquirido total controlo dos esfíncteres durante o sono.

Três das catorze crianças da sala de creche utilizavam objectos transicionais, tais como, chuchas e fraldinhas de pano, mais precisamente na hora da sesta, contudo, uma destas crianças recorria à sua chucha e fralda de pano ao longo do dia.

3.2. Jardim-de-infância.

O Pré-Escolar tinha capacidade para 75 crianças. (25 crianças por sala).

A Instituição tinha três salas de jardim (crianças dos 3 aos 6 anos), embora uma delas fosse constituída por um grupo de crianças de três anos de idade.

As salas encontravam-se identificadas por cores: sala azul, sala vermelha e sala amarela.

A admissão das crianças data de Janeiro de 1981, apenas a funcionar com a sala dos 2/3 anos, e três salas de jardim-de-infância de, respectivamente, 3/ 4 e 5 anos, isto porque naquela altura trabalhava-se com grupos horizontais, no que respeita a idades.

No que diz respeito aos recursos humanos, faziam parte das equipas pedagógicas da Instituição, 13 Auxiliares de Acção Educativa e 4 Educadoras de Creche, bem como, 5 Auxiliares de Acção Educativa e 3 Educadoras de Pré-Escolar.

No que respeita ao meio social onde estava inserida, apesar de o Centro de Infância do Afonsoeiro se encontrar inserido num aglomerado habitacional onde a maioria das famílias apresentavam fracos recursos económicos, a maioria das crianças das salas Laranja (creche) e Azul (jardim-de-infância) onde tive a oportunidade de estagiar eram provenientes de famílias de classe média baixa.

3.2.1 Organização do espaço e materiais.

O espaço físico da sala azul estava organizado por áreas de trabalho, de modo a responder a diferentes interesses de brincadeira e a desafiar a criança a realizar vários tipos de actividades.

As áreas estavam identificadas e delimitadas, facilitando as escolhas das crianças e permitindo uma melhor organização no espaço e das próprias brincadeiras.

No que respeita às áreas existentes na sala, estas eram: a Área da Casinha; a Área dos Jogos de Mesa; a Área da Biblioteca, a Área da Garagem e das Construções, a Área das Expressões e a Área da escrita e da Matemática.

Assim sendo, as áreas aqui apresentadas e segundo informação da Educadora da sala Azul seguiam a organização de uma sala segundo o Modelo Curricular High/Scope.

A educadora também referiu que os materiais que se encontravam disponíveis na sala estavam ao alcance das crianças e devidamente etiquetados, com o intuito de desenvolver a sua autonomia e a sua independência.

Contudo, tive a oportunidade de observar que nem todos os materiais estavam dispostos de forma a serem utilizados pelas crianças, mas sim pelos adultos, ou seja, existiam materiais na sala que estavam em prateleiras mais altas para que só fossem utilizados mediante a autorização do adulto, e que inclusivamente por estarem em melhor estado de conservação (novos) eram mais utilizados pelos adultos em determinados trabalhos realizados com as crianças.

No que diz respeito à arrumação dos materiais, também nem todos se encontravam devidamente identificados, a etiquetagem destes só se observava em alguns dos materiais existentes na sala, como por exemplo, livros.

3.2.2 Caracterização do grupo de crianças da sala Azul.

O grupo da Sala Azul era vertical no que respeita a idades e composto por 25 crianças. As faixas etárias seriam os 3, 4, 5 e 6 anos. Sendo que uma criança de 3 anos estaria a frequentar a Instituição pela primeira vez, sendo que até então esteve em casa com familiares, esta criança também recorria algumas vezes a *objectos transicionais* tais como uma chucha de plástico de um dos seus bonecos.

Embora fosse uma sala dos três aos seis anos, a maioria das crianças encontravam-se na faixa etária dos cinco anos e apenas uma das crianças tinha três anos, estando prestes a fazer os quatro.

3.3 Alguns elementos do perfil da Educadora entrevistada (sala Laranja – Creche).

A educadora cooperante que participou neste estudo trabalhava no centro de infância do Afonsoeiro aquando o meu estágio na sala de creche.

A educadora da sala de creche formou-se na Escola Superior de Educação de Setúbal em 2001, estando assim no activo há dez anos.

Esta transmitiu-me que identifica as crianças como detentoras de saber, defende uma filosofia educativa com base nas potencialidades da criança, ou seja, vê a criança com capacidades de se tornar autónoma, competente e responsável.

O seu Projecto Pedagógico espelhava bem o facto de valorizar muito o trabalho com as famílias, referia também algumas vezes a importância do trabalho em equipa, o respeito pelos diferentes intervenientes, a partilha de responsabilidades e a definição de papéis.

Acredita no Educador como mediador de aprendizagem por parte das crianças, seguindo assim uma abordagem holística e multifuncional, promovendo o desenvolvimento da auto-estima da criança, fomentando a sua autonomia, promovendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, fomentando a construção de valores, tais como, respeito mútuo, amizade, compreensão, honestidade, entre outros, não menos importantes.

A Educadora de creche defende e rege a sua prática seguindo o COC; Currículo de Orientação Cognitivista, pois acredita na aprendizagem pela acção, sendo esta definida como a aprendizagem em que a criança através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, chega à compreensão do mundo.

Quero acrescentar que a educadora também utilizava em simultâneo com o modelo High/Scope, a Pedagogia de Projecto e algumas ferramentas do MEM, contudo, apenas o fazia no que respeita à utilização de ferramentas, como, o mapa de presenças, das tarefas e o mapa do tempo.

4. Instrumentos de recolha de informação.

Os instrumentos de recolha de informação devem dar resposta às suas necessidades de informação de forma clara e precisa devendo também deste modo o tratamento dessa mesma informação ser o mais funcional e objectiva possível (Carvalho, 2008).

Depois de termos identificado o problema, depois de ter sido definido e escolhido o objecto e o tipo de estudo torna-se indispensável planear a recolha de informação necessária ao estudo em questão, bem como, a construção dos instrumentos necessários à sua execução procurando assim respostas para a questão inicialmente formulada (idem, 2008).

Neste estudo optei pelos seguintes instrumentos e procedimentos de recolha de informação:

- Observação participante;
- Registo descritivo de informações dadas em conversas informais;
- Registo descritivo das observações feitas (notas de campo);
- Entrevista à Educadora, (sala de creche);
- Questões com perguntas abertas e em momentos oportunos à Educadora.

A escolha de certas questões utilizadas na entrevista deveu-se ao facto, deste ser um procedimento técnico privilegiado na investigação empírica, apoiando-se “numa serie de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos) (...). Quando o inquirido pode responder livremente, embora no âmbito das perguntas previstas, dir-se-á que estas assumem a forma de questões abertas” (Almeida, 1990, p.112).

Neste tipo de questões as pessoas respondem como querem, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo alguns pormenores e fazendo os comentários que considerem mais adequados (Ghiglione, 1995 in Carvalho 2008).

Optei por este tipo de questões, uma vez que estas permitem “que os inquiridos expressem as suas opiniões sobre determinados assuntos (...)” (Bell, 2004, p.204), levantando contudo difíceis problemas de codificação e classificação das respostas.

É importante referir que o investigador ainda antes de dar início ao processo de recolha de informação deve questionar se a informação que pretende recolher com apoio de

determinados instrumentos, corresponde exactamente à informação de que necessita para responder aos objectivos estipulados na sua investigação (Carvalho, 2008).

Dito isto, quando a finalidade de um estudo passa por explorar determinadas vivências, ideias ou até mesmo percepções com o intuito de abranger diversos aspectos de um fenómeno, pode ser assim utilizada a entrevista (idem, 2008) como por exemplo, nesta investigação.

Neste projecto utilizei a técnica da entrevista formal, visto que esta é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Utilizei assim a técnica da entrevista, para compreender melhor o foco do meu estudo, mas tinha em mente que esta só seria possível de realizar no pré-escolar se existisse a possibilidade de dar continuidade ao estudo do tema em questão, neste contexto educativo dado que senti uma significativa falta de colaboração por parte da educadora cooperante da sala de jardim-de-infância onde estive a estagiar.

Tive a oportunidade de realizar uma entrevista de carácter mais formal à educadora cooperante, durante o meu estágio no contexto de creche, contudo, também gostaria de ter feito uma entrevista à educadora cooperante da sala de jardim-de-infância onde estive a estagiar, mas esta não se mostrou disponível, dado que agendou a entrevista por duas vezes e das duas vezes desmarcou-a no momento de nos reunirmos alegando falta de tempo, no entanto tentei uma terceira vez que a educadora agendasse comigo uma hora para a realização da entrevista, contudo, esta nunca o fez.

Citando Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p. 92).

Tenho em mente que a forma como questionamos interfere na resposta do inquirido e, por este motivo, é importante que façamos as perguntas objectivas e sem o indício do que queremos concluir.

Tal como referem Bogdan e Biklen na investigação qualitativa o investigador ao optar pelas entrevistas deve ter conhecimento de que estas podem ser utilizadas de duas maneiras, isto é, podem instituir uma estratégia dominante para a recolha de informação

ou podem até ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de recolha de informação obtida através de conversas informais, notas de campo, entre outros (Bogdan e Biklen, 1994).

Dado que nos estudos de observação participante, como foi o caso neste estudo, “o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Algumas vezes durante os momentos de estágio enquanto observadora participante não foi possível separar as conversas informais de todas as outras actividades que envolviam a investigação, tais como, a entrevista, isto porque quando percebia que a educadora cooperante poderia estar disponível, perguntava-lhe se tinha uns minutos livres para pudermos conversar sobre algumas observações que havia efectuado e perante as quais surgiam dúvidas ou simplesmente se queria obter informações sobre determinado assunto.

Isto para dizer que “por vezes a entrevista não tem [forçosamente] uma introdução, o investigador transforma simplesmente aquela situação numa entrevista” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Todavia, no final do estudo, quando se sente necessidade de obter informação específica, o investigador e/ou observador participante pode determinar momentos para se encontrar com os sujeitos, com intuito de proporcionar uma entrevista mais formal (Idem, 1994).

Sabemos que as entrevistas qualitativas podem variar no que respeita ao grau de estruturação, deste modo, optei assim por uma entrevista semi-estruturada dado que nestas será mais fácil obter dados que sejam comparáveis entre os vários sujeitos que foram entrevistados, contudo, o mais importante neste processo de escolha de estruturação da entrevista é que a escolha deve recair no tipo de entrevista que corresponda aos objectivos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Importa referir que realmente as consideradas boas entrevistas podem ser caracterizadas pelo simples facto de “os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”. (idem, 1994, p. 136).

Ainda no que diz respeito aos instrumentos de recolha de informação, tal como já tive a oportunidade de referir anteriormente estes passaram por conversas informais com a educadora, tendo maior incidência, na observação participante e pequenas notas de

campo. Isto porque tal como referem Bogdan e Biklen “o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150).

Durante o período de estágio, o meu bloco de notas acompanhou-me sempre, principalmente durante o período da manhã.

Algumas vezes as crianças questionaram o meu comportamento, mais precisamente procuravam saber sobre o que estava a escrever, oferecendo-se também para me ajudar, alterando assim, eventualmente este instrumento de recolha de informação, o comportamento de algumas crianças.

Por tudo isto, tentei que as notas retiradas na sala fossem breves e resumidas, fazendo-me valer da minha memória quando chegava a casa, para tentar reescrever tudo o que tinha observado. Talvez também por isso algumas das informações se tenham perdido.

Contudo, as notas de campo foram algo que me ajudaram bastante, pois sendo um “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo, acompanharam o desenvolvimento do meu projecto” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150).

5. Procedimentos de análise da informação.

No que concerne à avaliação da informação obtida e respectiva análise, este passa essencialmente por um processo criativo, pois tal como refere Patton (1980), “é (...) um processo difícil, que exige rigor intelectual e dedicação. Como cada pessoa utiliza a sua criatividade, as suas competências intelectuais e a sua capacidade de trabalho de maneira diferente não há uma norma certa de organizar, analisar e interpretar dados” (Patton 1980, in Gonçalves, 2008, p. 99).

Assim sendo, no que respeita ao procedimento de análise da informação obtida, neste contexto de creche, onde estive a estagiar no primeiro semestre, fiz um cruzamento das análises interpretativas das respostas obtidas e do que fui observando ao longo das minhas semanas de estágio, em termos de comportamentos das crianças e da Educadora da sala, no momento em que as crianças demonstravam necessitar dos seus objectos transicionais e nos momentos em que estes os requeriam. Este procedimento permitiu-

me encontrar os pontos convergentes e divergentes entre as respostas da educadora e a observação feita, de forma a atingir os objectivos visados.

Tive também em atenção os critérios de rigor das metodologias qualitativas, que são a fidedignidade e a fiabilidade.

Por fim, atendi às exigências do tratamento das informações, fazendo uma análise interpretativa das respostas da educadora às perguntas por mim colocadas tanto em contexto de entrevista como de conversa informal. Utilizei uma análise de conteúdo da entrevista não categorial em que a unidade de análise foi concebida como uma geometria variável: da simples palavra, ao conjunto de frases.

Quero ainda salientar que respeitei sempre a experiência, a opinião e os saberes da educadora, manifestando interesse e atenção nas suas respostas, sem fazer qualquer avaliação, crítica, ou juízos de valor.

Também posso referir que a primeira parte das minhas notas de campo são essencialmente descritivas, tentando captar todas as acções, sendo que a segunda aborda uma fase mais reflexiva dessas acções, demonstrando as preocupações ou sucessos.

A avaliação efectuada não me permite afirmar ou confirmar hipóteses, uma vez que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Os investigadores qualitativos têm assim, como principal característica, o facto de estarem “(...) continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber «aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.»” (Psathas, 1973, in Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

6. Procedimentos de intervenção.

Não tive tanta oportunidade de intervir como esperava, dadas as minhas limitações inerentes à condição de estagiária, ou seja, não podia intervir no sentido de alterar o que considero que não estava tão bem ou aplicar melhorias, dado que, não tendo o estatuto de Educadora da sala, não podia desautorizá-la.

Ou seja, se a Educadora optava por não dar os *objectos transicionais* à criança sempre que esta os pedia, eu não podia ir contra esta sua atitude. Embora não concordasse, tive de aceitar, apesar de algumas vezes ter tido vontade de dar a fralda de pano e a chucha à criança, estava bem consciente que não podia fazê-lo.

Todavia, ao longo do período de prática pedagógica, tentei assumir o papel de observadora participante, não considerando que outro fosse possível, uma vez que, sendo meu o projecto que estava a ser desenvolvido, e sendo eu a delinear as suas finalidades, eu própria tinha que apoiar as crianças nas suas interações, tornando-me assim membro de um grupo, segundo a orientação preconizada por Erickson (1986): “«os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e acção locais; ele é basilar na prática educativa diária.»” (Erickson 1986 in Spodek, 2002, p. 1040).

Acima de tudo quis apoiá-las nas dificuldades, nas conquistas, nas vitórias, nas derrotas, escutá-las, dar-lhes voz, e principalmente, ser solícita e estar disponível.

Segundo Gonçalves (2008), numa investigação qualitativa, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados (p. 94), e cabe-lhe observar os contextos, os participantes, as interações verbais e não verbais (p. 98), e nesse sentido, a observação participante é definida por Iturra (2005) como “«(...) o envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social, dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo (...)»” (Iturra, 2005, in Gonçalves, 2008, p. 98).

O estudo que aqui apresento neste relatório envolve muito a relação do investigador com as pessoas e com o contexto e ambiente educativo em que está inserido, sendo assim através da confiança que se estabelece que se obtêm informações o mais naturais possíveis.

Porém, a nossa presença acaba sempre por ser um factor de influência no ambiente, e por mais isentos que tentemos ser, nem sempre isso é possível. Aliás, estou de acordo

com Landsheere (1986), quando este refere que, “para que haja progresso a nível das ciências é necessário que o observador aprenda a incluir-se na observação, para que o sujeito possa investigar de forma crítica e «(...) auto-reflexiva no seu conhecimento dos objectos»” (Landsheere, in Gonçalves, 2008, p. 98).

Parte III

Apresentação e interpretação da intervenção.

Parte III: Apresentação e interpretação da intervenção.

Ao longo desta terceira parte procurarei fazer uma reflexão de toda a informação obtida, identificando significados e relações.

De modo a operacionalizar da melhor forma esta etapa do trabalho, procuro também responder à questão de partida apresentada na parte introdutória deste relatório.

1. Análise da informação obtida.

A análise da informação obtida requer que o investigador tome precauções especiais (Carvalho, 2008).

No tratamento da informação obtida através de entrevista, ou seja, de narrativa obtida através da colocação de questões abertas, utilizei a técnica de análise de conteúdo de natureza semântica não categorial.

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção desta mensagem”. (Bardin, 2002, p. 31 in Carvalho, 2008, p.76).

Terminarei com uma análise, interpretação e triangulação de toda a informação recolhida através da entrevista, conversas informais e observações realizadas (notas de campo).

2. A função da experiência transicional na creche: A opinião e o discurso da Educadora cooperante da creche durante a entrevista e a triangulação de informação.

Convidei a educadora cooperante que foi a entrevistada a escolher o local onde se sentisse mais confortável para realizar a entrevista e esta indicou a sala de reuniões das educadoras na instituição como um bom local, pois segundo ela, seria onde poderíamos ter maior privacidade, bem como ausência de ruído.

A entrevista é utilizada para obter informações descritivas na linguagem do próprio entrevistado, o que pode permitir ao investigador/entrevistador desenvolver claramente uma ideia sobre a forma como as pessoas interpretam determinados aspectos sobre determinado tema” (Bogdan e Biklen, 1994).

Durante a entrevista que realizei, tentei também perceber se a entrevistada tomava uma posição de *palavra implicada* ou *não implicada*⁸ para com isto conferir algum sentido sobre o carácter espontâneo do seu discurso.

Dei assim início à entrevista, colocando a seguinte questão: - Na sua opinião qual a função da experiência transicional na creche?

Perante esta questão, a educadora respondeu:

“É importante a experiência, os objectos das crianças, com calma, bom senso, pedagogia, importa saber o que é importante para a criança.

É importante fazer da experiência algo positivo, fomentando a auto-estima, auto-confiança, respeitando a evolução de cada criança, sem queimar etapas, nem proteger em demasia”. (*transmitiu serenidade na sua expressão facial*)

Ao analisar esta informação identifico uma aparente diferenciação entre experiência e processo transicional.

A educadora também considera um conjunto de objectos, roupa, etc., que devem ser valorizados enquanto facilitadores do processo transicional ao referir:

“...respeitar os objectos, brinquedos, roupa, o cheiro que trazem lá de casa, tudo deve ser respeitado”.

⁸ As expressões conceptuais: *palavra implicada* e *palavra não implicada* são utilizadas em entrevistas de explicitação fenomenológica (Pierre Vermersch). Comunicação pessoal do orientador.

Tal como refere Winnicott relativamente ao *objecto transicional* “pode surgir alguma coisa ou algum fenómeno - talvez uma bola de lã, a ponta de um cobertor ou edredão, uma palavra ou uma melodia, ou um maneirismo - que, para o bebé se torna vitalmente importante para seu uso no momento de ir dormir, constituindo uma defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo” (Winnicott, 1975, p.17).

Ainda durante a entrevista, a educadora refere a importância do trabalho em equipa e do trabalho de parceria pedagógica com as famílias.

“É de extrema importância o trabalho em equipa, a relação entre adultos, temos de transmitir à família que esta é competente e envolvê-la o máximo em todo este processo, tendo em comum o sentimento de que o mais importante é a criança”. (*demonstra convicção ao proferir estas palavras*).

Alguns educadores de infância e pais, tal como refere Delarissa, consideram a importância do *objeto transicional* para o bebé, como um saber realmente cultural, intuitivo. Por vezes até olham o *objeto transicional* como se fizesse parte da criança (Delarissa, 2003).

A este respeito, Winnicott afirma: “(...) os pais respeitam este objeto mais do que os ursinhos, bonecas e brinquedos que se seguem imediatamente a eles. O bebé que perde o *objeto transicional* perde ao mesmo tempo a boca e o seio, a mão e a pele da mãe, a criatividade e a percepção objetiva. O objeto é uma das pontes que tornam possível o contato entre a psique do indivíduo e a realidade externa” (Winnicott in Abram, 2000, p. 256 in Delarissa, 2003, p.284).

Quando a educadora durante o seu discurso referiu que “o mais importante é a criança” pedi-lhe que exemplificasse esta sua afirmação, ao que esta respondeu:

“ Perceber se a criança está feliz ou não ... (*pensa um pouco*), se está apática, se está em sofrimento, quer dizer que a experiência não está a ser produtiva, a criança pode chorar, mas o importante é acompanhá-la, chorar também faz parte do crescimento, importa lidar com a frustração”.

Com este discurso a educadora refere o apoio empático à criança em sofrimento.

Ainda durante a entrevista a educadora faz referência à importância da vinculação da criança a um adulto ou até mesmo a outra criança como aspecto facilitador no processo de adaptação da criança à creche:

“ O processo de vinculação pode ser efectuado pela criança em relação só a um adulto ou só a uma outra criança, podemos servirmo-nos desse vínculo para apoiar a criança a dar o próximo passo”.

Com esta afirmação a educadora aborda assim a temática da vinculação referindo o facto de aproveitar e valorizar uma primeira relação de vinculação, para facilitar a adaptação da criança, reforçando ainda:

“ O sentimento de pertença ao grupo, o vínculo a um adulto, desenvolvendo a auto-estima, desafiando, protegendo, lidando com a frustração, importa dar colinho e deixar caminhar, o importante é apoiar”. (*reforça a palavra*).

Segundo Bowlby “deve-se entender que, em todos os casos, a pessoa referida é aquela que dispensa cuidados maternos à criança e a quem ela fica apegada, e não exclusivamente a mãe natural” (Bowlby, 1990, p.192).

Ao trabalhar com crianças na creche ou no jardim-de-infância, é extremamente necessário considerá-las como seres afectivos e sociais, com necessidades físicas e emocionais de fortalecimento da auto-estima, de vínculos afectivos, de toques corporais, de agridos, de “colo” e de muitas atenções para que se sintam especiais e possam desenvolver plenamente a sua personalidade (Proença, 2004).

Tentei tirar o máximo de anotações possível sem cortar o diálogo e o raciocínio da entrevistada, por isso optei por transcrever o que a educadora ia dizendo e no final voltaria a algum ponto sobre o qual me tivesse suscitado algum interesse. Deste modo, demonstrei-me atenta, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais que considerei apropriadas.

No decorrer da entrevista a educadora acrescentou:

“Na creche é fundamental o respeito pela criança, pela família, mas temos acima de tudo saber observar, saber escutar a criança, e negociar com esta”.

Importa salientar que segundo Formosinho (2008), sabe-se que a observação, a escuta e a negociação com as crianças acerca da acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia (p. 70), e num outro texto (2007) a autora deixa-nos também um desafio: ouvir as crianças no que têm para nos dizer, e escutar, tornando as suas

falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (Formosinho 2007 in Formosinho, 2008, p. 70), porque “(...) «as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem.

Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas.»” (James e Prout, 1990 in Formosinho, 2008, p. 16).

Neste ponto considero que a educadora parece contradizer-se um pouco, porque segundo observações que fiz durante o estágio, a criança não foi escutada nem tão pouco foi negociado com esta o facto que implicava a utilização dos objectos que facilitavam a sua *experiência transicional*.

Assim sendo e para elucidar da melhor forma o que acabei de referir apresento aqui uma nota de campo.

Descrição do episódio:

“A Educadora cooperante estava a organizar as crianças fazendo o “comboio”, isto é, as crianças ficam organizadas duas a duas, de mão dada e em fila, para depois se deslocarem para o refeitório. Nesse momento a Educadora dirigiu-se ao Manuel ⁹, que já se encontrava no “comboio” com uma fralda de pano em cada mão e a chucha na boca e tirou-lhe uma das suas fraldas de pano que a criança tinha na mão e passando repetidamente a fralda pela cara da criança e depois retirando-a lentamente, disse: - Então, Manuel, duas fraldas de pano? Não precisas de duas fraldas de pano, não, não. Vamos guardar esta!

Manuel: Não. (choro)

A reacção da criança foi a de começar a chorar com o braço esticado a pedir a sua fralda de pano, reclamando-a:

- Manuel: Dá! É meu.

(Nota de campo, 8 de Novembro, 2010).

No meu entendimento, esta situação deveria ter sido negociada com a criança, ou seja, o facto da criança levar a sua chucha e as suas duas fraldas de pano para o refeitório, deveria ter sido negociado.

⁹ Manuel é um nome fictício. Utilizarei ao longo deste relatório nomes fictícios para as crianças, bem como para a educadora.

Torna-se deveras importante referir que as crianças, devem ser cada vez mais tidas em conta como seres com competências cognitivas, morais, sociais, emocionais e racionais, e por isso, não podemos deixar de acreditar “(...) na competência da criança para compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social” (Formosinho e Araújo, 2004 in Formosinho, 2008, p. 18). As crianças podem de facto acrescentar informações novas e importantes, que ampliem o nosso conhecimento sobre a realidade. Quero ainda acrescentar aqui uma nota de campo para apoiar e corroborar estas interpretações retiradas na análise desta entrevista.

“ (...) devido ao facto de ter sido retirada uma das fraldas de pano do Manuel, a criança ficou a chorar e foi para o refeitório a chorar e acabou por almoçar pouco”. (nota de campo, 8 de Novembro, 2010).

Ao ter feito esta observação durante o meu estágio na sala de creche, assim que tive oportunidade questionei a educadora num momento de conversa informal sobre esta situação que me havia deixado incomodada. A educadora respondeu-me que o facto da criança ter ficado a chorar e de ter almoçado pouco não estaria relacionado com o facto de lhe ter sido retirada uma das suas fraldas de pano, mas sim porque a criança se encontrava em fase de adaptação à creche.

Isto fez-me pensar se não seria mais uma razão para que não fosse retirada uma das fraldas de pano da criança, dado que esta se encontrava precisamente em fase de adaptação o que deveria implicar uma maior sensibilidade por parte do adulto relativamente aos objectos transicionais que, ao permitirem a experiência transicional, facilitam precisamente a adaptação da criança à creche.

Fiquei muito sensibilizada com esta situação e quando tive oportunidade de reflectir melhor sobre o episódio ocorreram-me à memória algumas lembranças, entre elas, o facto de eu ter utilizado a minha chucha até aos sete anos de idade e de só a ter deixado depois de uma senhora já idosa ter comentado a minha afeição à chucha de forma sarcástica.

A falta de solicitude observada evoca a definição que Paul Ricouer dá de solicitude considerada como uma “(...) «união íntima entre a visão ética e a carga afectiva dos sentimentos» (...)” (Ricouer in Meirieu, 2002, p. 70). Meirieu sublinha o facto de ser-se “tocado” pelo outro, afectado por este, tendo alguma compaixão e sensibilização,

querendo fazer alguma coisa por ele, e assim pode ser possível tornar menor essa resistência do educando.

Meirieu (2002) adverte igualmente para o perigo da solicitude poder trazer consequências negativas, uma vez que essa compaixão e “amor” pelo outro nos torna frágeis, podendo encurralar-nos, e por isso é tão importante, insistir na necessidade de termos o discernimento necessário para distinguir autoridade de afectividade. O educador não deve alienar a sua autoridade em prol da intervenção centrada na afectividade.

A complexidade da atitude solícita é ainda desenvolvida por Meirieu nos seguintes termos: “(...) a expressão do fato de que a preocupação consigo e a preocupação com o outro estão sempre estranhamente misturadas, indissociáveis, em um tormento que permite entabular, exatamente por sua complexidade, uma história surpreendente e singular com outros seres humanos que se pretende, dessa maneira, educar e salvar da ignorância e da infelicidade.” (Meirieu, 2002, p.73).

A educadora ao continuar o seu discurso sobre a creche e enveredando por considerações reveladoras da sua concepção de creche enquanto um *mal menor*, refere:

“Na creche as crianças são muito pequenas e passam nela a maior parte do tempo, portanto há que corrigir o mal que as creches podem fazer às crianças, a equipa pedagógica tem de transmitir assim uma boa imagem da creche”.

Tal como defendem Hohmann e Weikart “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 1997, p.130).

Perante esta informação que me foi dada poderia ter questionado sobre qual seria o “mal” aqui referido pela educadora que as creches podem fazer às crianças. Contudo, talvez por alguma inexperiência da minha parte, não coloquei esta questão, aproveitando assim para recolher de forma mais pormenorizada esta informação sobre os efeitos nefastos que as creches podem provocar nas crianças.

Dado que no momento não queria interromper o raciocínio da educadora durante o seu discurso, limitei-me a transcrever o que havia dito com intuito de no final da entrevista voltar a focar alguns pontos que poderia querer ver esclarecidos. No entanto, só me voltei a aperceber desta situação quando efectuava a análise da entrevista, o que me fez

reflectir sobre a forma como deverei actuar na próxima vez que tenha a oportunidade de efectuar uma entrevista.

Ainda durante a entrevista a educadora considerou o facto de existirem no grupo crianças que utilizam e outras que não utilizam objectos que facilitem a sua *experiência transicional*:

“ Existem crianças que recorrem a objectos e outras que não recorrem.”

Nesse momento, na posição de entrevistadora, senti necessidade de pedir à educadora que ilustrasse esta sua afirmação com exemplos concretos, utilizando assim a seguinte questão:

- Pode dar alguns exemplos concretos?

A educadora respondeu da seguinte forma:

“O ‘Manuel’ recorre a uma chucha e uma fralda de pano, o ‘Rui’ uma chucha, (*demonstra-se pensativa*), o ‘Manuel’ inicialmente quando chegava à sala também demonstrava não querer tirar o casaco e o gorro, talvez o fizesse sentir mais seguro, tive até uma criança que trazia todos os dias o álbum da sua família”.

Durante o seu discurso a educadora por vezes revelava uma posição de *palavra implicada*, como neste relato aqui apresentado, dado que focava o seu olhar num determinado ponto ou objecto e parecia reportar-se à situação vivida, contudo em determinados momentos também me pareceu repetitiva, olhando para mim, adoptando assim uma postura de *palavra não implicada*.

Posso corroborar uma parte deste testemunho da educadora com uma das minhas notas de campo onde faço a descrição de algumas das crianças que recorriam a objectos de modo a facilitar a sua *experiência transicional*.

“...duas crianças deste grupo estão ligadas a objectos de transição, (...) uma criança recorre a uma chucha (Rui) e a outra criança recorre também a uma chucha e ainda uma fraldinha de pano (Manuel). Hoje observei atentamente o ‘Manuel’ e notei que este quando chegou de manhã à sala não mostrou vontade de tirar o seu casaco e o seu gorro ficando assim com estes vestidos durante quase toda a manhã”. (nota de campo, 10 de Novembro, 2010).

Quero ainda acrescentar que me pareceu que no início da entrevista, a entrevistada não se apropriou do sentido de *experiência transicional*. Contudo, voltou ao assunto, identificando a mesma com alguns exemplos concretos.

A educadora também referiu durante a entrevista que:

“Na minha opinião o importante é não tornar a criança dependente do objecto, mas apoiá-la a tornar-se autónoma. Isto irá reforçar a sua auto-estima, auto-confiança. Há que fazer a ponte, pois as crianças têm de aprender a ter autonomia, combatendo a ansiedade e frustrações”.

Logo a seguir reforçou:

“Lidar com a frustração e chorar também faz parte de uma experiência que se quer positiva e desafiadora”.

Aqui a entrevistada ao referir “autónoma” e “dependente” parece deixar transparecer que, no seu entender o conceito de autonomia parece ser o inverso de dependência e no entanto creio que o inverso de dependência, será independência e não autonomia, podendo no entanto esta última por sua vez significar interdependência.

Tal como defende Winnicott, a independência não pode ser absoluta, pois o indivíduo “são” não se deve tornar isolado, mas deve sim relacionar-se com o ambiente de modo que ambos se tornem mesmo interdependentes (Winnicott, in Golse, 1998).

Considero pertinente cruzar esta informação obtida através de entrevista com uma outra obtida através de observações realizadas durante o meu estágio em creche.

“...observei ainda que, por vezes, a educadora deixa o ‘Manuel’ utilizar os seus objectos por alguns momentos, quando este se demonstra mais ansioso ou angustiado, mas, assim que o ‘Manuel’ fica mais calmo, ou já está mais integrado, em algumas das brincadeiras que tem com as outras crianças, ou quando está a fazer alguma actividade, a Educadora incita o ‘Manuel’ a ir colocar os seus objectos, ou na sua mochila, ou em cima do armário que está na sala e quando o ‘Manuel’ demonstra não se querer separar da sua chucha nem da sua fralda, a educadora algumas vezes demonstra vontade de lhe retirar os objectos de transição, outras vezes tira-os mesmo e vai guardá-los, embora, tenha o cuidado de os colocar à vista da criança indicando dirigindo-se à criança: -“ Estão aqui em cima do armário...” (nota de campo, 24 de Novembro, 2010).

Cruzando esta observação com o testemunho da educadora, identifico nesta atitude da educadora (de por vezes retirar os objectos de transição do ‘Manuel’), a realidade da concepção por ela referida “não tornar a criança dependente do objecto”.

Perante esta análise, e tal como refere Pereira no seu estudo sobre autonomia, tudo me leva a crer que a educadora concebe o conceito e o processo de desenvolvimento da autonomia, como sendo um processo individualizado que pode conduzir as crianças a adquirirem a capacidade de agir por conta própria (Pereira, 2006) sem recurso a elementos externos, podendo até estes se tratarem de objectos.

É interessante verificar que quando falamos em autonomia, vem logo à mente a ideia do senso comum, de uma pessoa independente com capacidade de realizar determinadas tarefas sem a ajuda de outras pessoas (Pereira, 2006).

Também posso acrescentar que “autonomia” é um termo utilizado com alguma frequência por profissionais de educação e pais que a seu modo se preocupam com o desenvolvimento e com a educação de infância (idem, 2006).

Todavia, será necessário passar de uma concepção de autonomia individualista para uma concepção mais social e colectiva, isto é, valorizando as interacções sociais para a aquisição da autonomia (Pereira, 2006).

Segundo Freitas (2002), o conceito de autonomia deve ser apreendido da forma mais correcta possível, dado que conceitos mal apreendidos podem por sua vez gerar práticas equivocadas (Freitas, 2002 in Pereira, 2006).

Podemos até referir que a autonomia está ligada à capacidade da pessoa de se auto regular (...) (Devries e Zan in Pereira 2006). Segundo Piaget só a cooperação poderá conduzir o indivíduo a tornar-se autónomo, podendo ainda a autonomia, do ponto de vista intelectual, libertar a criança de algumas das crenças impostas pelos adultos (Piaget in Pereira, 2006).

Tal como defendem Dias e Vasconcelos, “entender a autonomia como um dos mais importantes objectivos educacionais da educação infantil é também perceber que este é um objectivo a ser construído colectivamente por professores, familiares e crianças” (Dias e Vasconcelos, 1999, p. 10 in Pereira, 2006, p.16).

Já na parte final da entrevista, parecendo querer referir-se à identidade a educadora afirma a necessidade de individualização das práticas educativas:

“Cada criança é diferente, deve ser individualizada, há que apoiar no equilíbrio, no meio-termo, sabemos que as crianças têm experiências de vida diferentes e é importante cada vez mais individualizar as nossas práticas”.

Logo a seguir acrescenta:

“...saber dizer não, orientar, conduzir é difícil mas é o necessário, criar uma relação sólida e verdadeira”. (*refere com convicção*).

Estas afirmações evocam essa vontade relacional insaciável do educador por vezes não retribuída pela criança. Tal como refere Meirieu a criança pode deixar-se levar por esta vontade insaciável do educador em conhecê-la melhor, em descobrir e explorar o seu ambiente, em conhecer toda a sua história, como pode não dar asas a esse “amor”, não mantendo a reciprocidade dessa relação, porém, segundo Meirieu (2002), “às vezes (...) a criança deixa-se prender, e o que se tem então é o fracasso educativo por excelência (...)” (p. 74), ao contrário de atingirmos uma “ (...) «qualidade essencial para a evolução psicossocial do homem» (...)” (Erikson in Meirieu, 2002, p. 71).

Em meu entendimento, para que tudo isto se torne possível, a criança deve ser vista como alguém que está imersa na realidade, que participa no seu quotidiano, uma pessoa descrita ainda como “(...) um ser curioso, que pensa, que fala, que sente, que cria, que constrói, que se defende e que interage na sociedade em que vive.” (Formosinho [et al.], 2007, p. 163).

Desta forma, através da linguagem, da capacidade de analisar, de raciocinar, de inferir, deve ser dada a possibilidade à criança de se apropriar do saber, cuja comunicação pretende.

A educadora ainda teve a oportunidade de salientar a importância da *experiência transicional*:

“Na minha prática procuro e espero conseguir certamente com recuos e avanços, estar atenta à experiência transicional das crianças e respeitar os pequenos objectos que vão surgindo na sala, seja a fralda de pano, a chucha, seja o brinquedo, o casaco, o gorro, por vezes até é uma fotografia, isto tudo deve ser respeitado!” (*afirmação dita demonstrando convicção, sem hesitações*).

Por outro lado, sublinhou a necessidade de envolver todo o grupo de crianças na inclusão de outras crianças recém-chegadas à instituição:

“Eu gosto de devolver ao grupo a responsabilidade de ajudar a criança que chega”.

A educadora reiterou ainda a sua crença relativamente à necessidade de uma intervenção que conduza a criança ao abandono progressivo do recurso aos *objectos transicionais*:

“Tendo em conta a faixa etária da criança, numa determinada fase, tento perceber se a criança já não necessita de recorrer tantas vezes aos seus objectos”

Considero importante cruzar esta informação com uma outra obtida através de uma conversa informal com a educadora cooperante durante o meu estágio, permitindo-me assim validar algumas das situações aqui descritas.

“Inclusivamente, por vezes, a criança no seu processo de adaptação, quando chega de manhã à sala, também, não quer despir logo o casaco ou tirar o gorro, porque eventualmente se sente mais seguro com o casaco vestido e o gorro posto na cabeça, então eu tenho de respeitar esta necessidade da criança. No entanto, aos poucos, vou conduzindo a criança a perceber que já não tem necessidade de estar com o casaco vestido e ajudo-o a colocá-lo no cabide”. (conversa informal, 15 Novembro, 2010).

Ao analisar estas afirmações da educadora embora em contextos diferentes; quer de conversa informal, quer através de entrevista, é notório que a educadora procura respeitar a *experiência transicional* das crianças e os seus objectos. Ela própria o refere diversas vezes. Contudo, também é notória a sua preocupação em não tornar as crianças dependentes dos mesmos, tal como aqui também já foi analisado anteriormente. Na verdade, essas declarações conduzem-me a reiterar a minha interpretação segundo a qual o conceito de “dependência” condiciona a postura tomada pela educadora.

De facto, a educadora refere ao longo do seu discurso que tenta perceber se a criança já não necessita de recorrer tantas vezes aos seus objectos e, inclusive, afirma que conduz a criança a perceber que já não tem necessidade de estar com o casaco vestido e ajuda-o a colocá-lo no cabide.

A educadora reconhece a necessidade de apoiar e de respeitar a *experiência transicional* da criança. Contudo, também reconhece que intervém no sentido de apoiar a criança a recorrer o menos possível aos seus *objectos transicionais*.

Podemos ainda acrescentar um outro testemunho da educadora, obtido em conversa informal, que nos ajudará aqui a confirmar a interpretação anterior.

“Trata-se de ir apoiando a criança neste processo de adaptação e que ao “andaimar” vou proporcionando à criança uma evolução neste seu processo de adaptação, ou seja,

se a criança sobe um “degrau”, vamos proporcionar à criança que suba o outro degrau a seguir, e não que retroceda”. (conversa informal, 15 Novembro, 2010).

Aqui neste seu testemunho mais uma vez a educadora demonstra alguma preocupação no sentido de que a criança não retroceda, isto é, depois de a criança conseguir alcançar um patamar, como por exemplo participando na rotina diária da sala sem a presença constante dos seus objectos, a determinada altura se a criança volta a recorrer aos seus objectos durante alguma actividade. Mas poderá isto ser considerado um retrocesso? Ou até mesmo, se uma criança utilizar uma fralda de pano e depois passar a trazer outra, ficando assim com duas, poderá também ser considerado um retrocesso? E mesmo que o seja, o processo de desenvolvimento não é sempre marcado por avanços e recuos?

Perante estas questões não consegui obter respostas, contudo, coloco aqui alguns dos testemunhos da educadora em diferentes momentos de conversa informal em que se abordou este assunto, que me podem apoiar a reforçar a análise anterior.

“... só esta semana é que o menino passou a trazer uma outra fralda de pano e esta fralda de pano não é um objecto de transição da criança.

E daí, no outro dia, eu ter retirado esta fralda de pano, ao menino, pois, não era hábito este trazê-la para a sala e o seu processo de transição/adaptação está a ser feito apenas com recurso a uma fralda de pano e a uma chucha”. (conversa informal, 10 Novembro, 2010).

No mesmo sentido, a educadora acrescentou:

“...os *objectos de transição* ou a *experiencia transicional* desta criança está a ser feita apenas com recurso a uma chucha e uma fralda de pano, portanto, foi esta a informação que os pais deram quando o menino entrou para a sala laranja” (conversa informal, 10 Novembro, 2010).

Posteriormente sublinha de novo a sua decisão em ser ela a determinar quais são os *objectos transicionais* e os que não o são:

“...esta segunda fralda de pano que a criança trouxe naquele dia, não se trata de um *objecto de transição*, mas sim, apenas uma fralda de pano que a criança decidiu também trazer naquele dia, assim como poderia ter trazido um brinquedo”. (conversa informal, 10 Novembro, 2010).

Para finalizar coloquei uma questão à educadora sobre uma afirmação sua durante a entrevista, dado que no momento não queria interromper o seu discurso optei por transcrever o que a educadora referiu com o intuito de voltar a abordar o assunto no

final da entrevista, isto porque “constitui um mau hábito os entrevistadores interromperem e [ou] desviarem a conversa”. (Bogdan e Biklen, 1994, p.136).

Portanto, voltando atrás ao que havia sido referido pela educadora num determinado momento da entrevista tentei elucidá-la sobre a afirmação que fez e com isto, questioneei-a sobre o que queria dizer quando referiu “experiência positiva” (pág.49).

A educadora qualificou assim “experiência positiva” como sendo:

“Acolher com afecto; ser competente; respeito; amor; necessária calma; bom senso; autonomia; compreender as emoções das crianças; não é não haver choros, meter no lugar do outro”.

Aqui a educadora refere que a “experiência positiva” entre outros é “meter no lugar do outro”, parecendo com isto querer designar ter acesso à experiência subjectiva do outro/empatia.

A empatia pode ser assim a atitude essencial para que exista uma verdadeira compreensão do ser humano, bem como, para uma comunicação autêntica entre as pessoas.

Se os Educadores demonstrarem uma atitude de solicitude e empatia para com as crianças no vários momentos de interacção; entre eles, de conflito, estas “percebem que os educadores reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda preciosa para começar a ganhar de novo uma certa estabilidade emocional (...)” (Post e Hohmann, 2007, p.215).

No entanto, será empática e solícita a atitude da educadora quando decide quais são e quais não são os objectos transicionais das crianças?

“...Através das suas interacções diárias com os [...] educadores, pares e outros adultos, (...) as crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros [...]. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas...” (Post e Hohmann, 2007, p. 40).

4. Procurando responder à questão de partida: Como poderemos nós afinar a nossa abertura face à experiência transicional das crianças?

A investigação de qualquer fenómeno, por mais específico que seja o seu objectivo, poderá conduzir o investigador a adquirir novos conhecimentos, bem como, a sociedade e o contexto estudado.

O projecto e desenvolvimento de um estudo assenta assim na experiência individual, no conhecimento, nas crenças e valores que poderão estar associados a muita dedicação, esforço e acima de tudo capacidade crítica (Deshaies, 1992).

Através da análise da informação obtida através de entrevista, de conversas em contexto informal e de notas de campo concluo que apesar das contradições que sublinhei a intencionalidade educativa da educadora é promover a autonomia das crianças para que no futuro se tornem o mais independente possível.

Para que isto seja possível a educadora de creche transmite que é necessário ir desafiando, protegendo, ensinando a criança a lidar com a frustração, transmitindo afecto, apoiando e compreendendo as emoções da criança.

Tudo me leva a crer que o conceito de autonomia aqui descrito, segundo a perspectiva da educadora de creche, parece estar também associado ao facto de que para que a criança se torne autónoma, é necessário que não sinta tanta necessidade de recorrer ao adulto, bem como, aos seus *objectos transicionais*, ou seja, segundo a educadora, para que a criança se torne autónoma, tem de se tornar o menos “dependente” possível.

Torna-se deveras importante referir que “a democratização do poder que o adulto tem perante a criança é indispensável para a conquista da autonomia, mas é também a aprendizagem de uma cultura envolvente que se define como democrática” (Marques, 1990 in Formosinho [et al.], 2006, p. 64).

Para que possamos afinar a nossa abertura face à *experiência transicional* da criança, temos acima de tudo de respeitar a criança e ser solícitos, mostrando empatia e criando as condições favoráveis para o seu desenvolvimento harmonioso.

Tal como referem Hohmann e Weikart “as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes,

porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann e Weikart, 2009).

É importante criar uma relação sólida e verdadeira com a criança transmitindo-lhe afecto e apoiando-a nas suas desilusões e nas suas conquistas.

É igualmente importante ver a criança como um ser em constante aprendizagem, num processo contínuo de “auto-construção”, ter noção de que cada criança é o centro do seu desenvolvimento, sendo ainda, autora da sua própria criação.

Como seres sociais, é necessário ver cada criança inserida numa família, numa comunidade, numa cultura com características próprias, inserida numa complexidade de experiências e relações que se pretendem ajudar a organizar e seleccionar.

Cada criança é um ser único, interligado a outros seres e ao mundo que a rodeia. É esse o sentido das afirmações de Post e Hohmann:

“...Através das suas interacções diárias com os [...] educadores, pares e outros adultos, (...) as crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros [...]. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas...” (Post e Hohmann, 2007, p. 40).

Para que possamos afinar a nossa abertura face à *experiência transicional*, temos de respeitar a criança a todos os níveis (ideias, ritmos...); ver a criança como um ser em constante aprendizagem num processo contínuo de auto-regulação.

Transmitir confiança à criança, valorizando sempre os seus valores e atitudes, não permitir que a criança seja discriminada pela sociedade, encorajar e incentivar a criança a fazer as coisas de forma autónoma e interdependente.

Por outro lado, é necessário combater a criação de estereótipos, não fazer juízos de valor acerca da criança e da sua família, ver as crianças como seres capazes de resolver os seus problemas, com um sentido de autodeterminação e de autoconfiança.

É ainda necessário perceber que se a criança assume direitos sobre objectos que devem ser valorizados enquanto facilitadores do processo transicional, temos de aceitar esse assumir e inclusivamente, facultar-lhe o acesso a esses mesmos objectos caso a criança assim o desejar.

É assim necessário ter em consideração as competências do adulto para fazer tudo para estar em harmonia com a criança. Tal como refere Daniel Stern (1992), existe uma “sintonia afectiva” que permite que o adulto e a criança estejam em consonância.

Corroboro a opinião de Pires, segundo a qual, a pedagogia não deverá ser encarada como uma arte individual daquele que ensina, mas sim como uma ciência de um grupo profissional que domina um saber, um saber fazer e um saber estar específico, pois é assim este domínio dos saberes específicos de cada profissão que as separa e as diferencia (Pires, ‘n.d’).

Considerações globais

Este estudo poderá não corresponder às expectativas iniciais por mim criadas, e digo isto, porque durante o estágio do primeiro semestre na sala de creche (2/3 anos) e durante o estágio realizado no segundo semestre na sala de jardim-de-infância (3/6 anos) senti algumas dificuldades em focar a minha atenção apenas no tema do meu trabalho final.

Devido ao facto de estar a estagiar, e também de ter um produto para realizar, sendo este, o dossier pedagógico, o colocar em prática as planificações da Unidade Curricular de Didácticas fez com que o meu esforço, a minha atenção e a minha prestação se dividissem para conseguir dar respostas a todas estas exigências da melhor forma possível.

Sem descurar o facto, de que, estando na prática, a interagir com crianças pequenas, acima de tudo tinha de estar disponível para elas, tinha de comunicar com elas, compreendê-las, aprender com elas, e também, transmitir-lhes algo de acordo com as minhas crenças, idiossincrasias, formação académica e formação pessoal.

Devido às limitações que temos devido ao estatuto de estagiárias, torna-se complicado intervir com o objectivo de amenizar ou até mesmo anular problemas ou situações de constrangimento, dado que, na qualidade de estagiária, não podia agir contra a vontade ou postura da educadora, não a podia desautorizar, muitos menos desrespeitar.

Perante todas estas dificuldades, tive de focar a minha investigação e a minha observação, nas atitudes da educadora face às crianças, bem como nas atitudes das crianças face à postura da educadora.

Conseguí realizar uma pequena entrevista à educadora, embora, esta se tenha mostrado muito receptiva, o tempo não permitiu recolher tantas informações quanto as que eu desejava. Contudo, também houve oportunidade de colocar questões em contexto informal no entanto gostaria de ter tido mais oportunidades para ter conversas informais mais profundas com a educadora.

O tempo dispendido em estágio, o facto de a educadora ter de cumprir os seus horários, de ter de apoiar os momentos de rotina, de ter de seguir o Projecto Educativo da instituição, bem como o seu projecto Pedagógico de sala, foram factores que impediram que houvesse mais momentos de conversas entre nós.

Também o facto de a educadora participar em reuniões de equipa pedagógica e de se reunir com as outras educadoras na hora não lectiva, que é o momento onde todas as educadoras da Instituição se reúnem numa sala de reuniões para discutir assuntos relacionados com os projectos, com as suas funções, bem como temas das festividades que vão surgindo, como por exemplo do Natal, que foi ao que mais assisti ser debatido.

Mas, o que queria referir aqui, é que, apesar de eu também participar com a educadora de creche nesta “hora não lectiva”, não tive assim muita oportunidade de expor as minhas dúvidas ou de reflectirmos em conjunto sobre alguma questão que fosse pertinente mobilizar para o meu estudo.

Nestas reuniões, estavam presentes outras educadoras da instituição e não existia muito espaço para que eu conversasse com a educadora cooperante. Na verdade, estávamos sempre a ser interrompidas e eu também me sentia incomodada pelo facto de não ter muita privacidade, pois como todas as outras educadoras estavam presentes, tinham oportunidade de escutar as nossas conversas e em algumas ocasiões, felizmente escassas, as outras educadoras até intervinham com palpites e outras pequenas intervenções, como por exemplo, chamando a educadora para participar noutras conversas.

Deste modo, e embora tenha utilizado todos os instrumentos e procedimentos de recolha de informação, tais como, registo descritivo de informações dadas em conversas informais, registo descritivo das observações feitas, entrevista à Educadora (creche) e questões com perguntas abertas e em momentos oportunos à Educadora de creche tive de me basear mais na observação participante.

Dado que o meu tema, não me deu, oportunidade de intervir, no sentido, de apresentar estratégias que pudessem ser colocadas em prática; poderei apresentá-las no trabalho escrito, mas sem ter a oportunidade de observar se estas provocariam algumas melhorias significativas, ou não, na prática.

Apenas terei de me concentrar em identificar teoricamente pontos que eventualmente poderiam ser melhorados, atitudes que eventualmente poderiam ser mais adequadas e aquelas que poderão ser menos adequadas, fundando-me na minha experiência e naquilo que defendo, baseando-me igualmente nas perspectivas de diversos autores.

No entanto, sinto que a educadora cooperante da sala de creche dos 2/3 anos, não me deu liberdade de intervenção porque parece não ter considerado pertinente, esta problemática dos *objectos transicionais*, de uma forma aprofundada.

Talvez por essa razão, a educadora não mostrou abertura para eu introduzir alterações ou melhorias.

Talvez essa falta de abertura tenha tido origem no facto de eu ter questionado atitudes suas que considerava serem as mais adequadas, dada a sua experiência profissional.

Ainda no que se refere ao Manuel, em algumas ocasiões até vinha ter comigo (quando a educadora colocava os seus *objectos* de transição em cima do armário), para que eu lhe desse a sua chucha e os seus *objectos*:

- Manuel: “chucha!” (em choro apontava para o armário), eu perante esta situação sentia-me constrangida, sem saber como agir, dadas as minhas limitações de estagiária, pois, não podia contrariar a atitude da educadora. Observei inclusivamente que algumas vezes quando a educadora se ausentava da sala por curtos períodos, a criança ia de imediato buscar os seus *objectos transicionais* que estavam guardados em cima do armário da sala mas que estavam ao seu alcance.

Quando a educadora voltava à sala, retirava de novo os *objectos* à criança e perante esta situação, cheguei até a informar a educadora que tinha sido a criança a ir buscá-los, com receio de que a educadora colocasse a hipótese de que tinha sido eu a dar a chucha e a fralda de pano ao Manuel.

A minha intenção era a de melhorar o clima educativo da sala, de modo a minimizar os eventuais constrangimentos e as angústias decorrentes desses mesmos constrangimentos, portanto, a minha intervenção teria passado por transformar esta situação actual numa situação optimizada, pois como investigadora da metodologia de investigação-acção, era minha intenção promover mudanças nos comportamentos sociais, de forma a melhorar a vida das crianças no contexto educativo, neste caso específico, na creche.

A situação optimizada para este problema poderia passar pela permissão dada às crianças para utilizarem os seus *objectos transicionais* durante os vários momentos da rotina diária, quando deles sentissem maior necessidade.

O meu objectivo seria o de introduzir uma mudança que permitisse melhorar a vida das pessoas implicadas no problema. No entanto, tenho plena consciência de que essa mudança podia ser complicada “(...) porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento podiam estar em conflito” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 265).

Assim sendo, apesar de ter tido apenas três dias de estágio por semana, durante dez semanas de observação participante, tentei recolher o máximo de informações possíveis, de forma a, na medida do possível, compreender os procedimentos da educadora, assim como o seu entendimento das situações educativas em estudo.

No futuro, como educadora responsável por uma sala, seja esta de creche, ou de jardim-de-infância tentarei agir de acordo com o que defendo, de acordo com a minha “pessoa”. Farei tudo para estar atenta a esta questão da utilização dos *objectos transicionais*, tentando respeitar a *experiência transicional* das crianças.

Penso que as creches e os jardins-de-infância têm como função proporcionar momentos estruturantes e também defendo que estes contextos educativos devem ajudar as crianças a terem uma infância feliz e livre de angústias e sofrimentos, na medida do possível e inclusivamente a primeira função do educador é permitir que as crianças sejam felizes.

Adopto plenamente a concepção de Goldschmied e Jackson, segundo a qual “(...) a creche é um lugar para viver, além de trabalhar e brincar. O ambiente físico deve levar em consideração essa função dupla, e combinar conforto e uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de aula de uma escola maternal bem administrada. Sua aparência como um todo deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos...”. (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 34).

Referências Bibliográficas.

Almeida (1990). “*Metodologia*”, “*Epistemologia*” e “*Técnicas de Investigação*” in A Investigação nas ciências sociais. 4ª Edição, Lisboa: Presença.

Ashworth, P. (2008). *Psicologia Qualitativa: Um guia prático para os métodos de pesquisa*, in J.A. Smith (Ed.) Fundamentos conceptuais da psicologia qualitativa., (pp. 4-25). Londres: Sage Publicações.

Bassedas, Huguet e Solé (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.

Brazelton, T.; Cramer, B. (2002). *As primeiras relações*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes.

Bell, J. (2004). *Como fazer um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bowlby, J. (1990). *Apego. A Natureza do Vínculo*. Volume 1 da trilogia Apego e Perda. São Paulo. Martins Fontes Editora.

Carita, A.; Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, S. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Departamento de Ciências da Educação e do Património.

Recuperado em 17 de Agosto de 2011 de <http://repositorio.uportu.pt>

Davidson, F., Maguin, P., (1983). *As Creches - Realização Funcionamento Vida e Saúde da Criança*, Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda, Lisboa.

Delarissa, F. (2003). *Animais de estimação e objectos transicionais. Uma aproximação psicanalítica sobre a interacção criança - animal.*

Recuperado em 17 de Setembro de 2011 de

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br>

Deshaies, B. (1992). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas.* Lisboa; Instituto Piaget.

Devries, R.; Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Figueiredo, Bárbara. *Vinculação materna: Contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé.* (Universidade do Minho, Portugal).

Recuperado em 11 de Outubro de 2011, de <http://www.aepc.es>.

Formosinho, J. [et al.] (2006). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade.* Lisboa: Texto Editores.

Formosinho, J. [et al.] (2007). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Porto: Porto Editora

Formosinho, J. [et al.] (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, (Ed.). *A escola vista pelas crianças.* Porto: Porto Editora.

Freinet, C. (1978). *Pedagogia do bom-senso.* Lisboa: Moraes Editores.

Freire, M.; Davini, J. (1999). *Adaptação pais, educadores e crianças enfrentando mudanças* – Espaço Pedagógico, Série Cadernos de Reflexão.

Freitas, L. (2002). *Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação*. Revista Educar, Nº 19, pp. 10-25.

Golse, B. (2006). *O ser-bebé*. Lisboa: Climepsi Editores.

Golse, B.(1998). *O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança*. 3ª edição. Porto Alegre. Editora: ArtMed.

Goldschmied, E., Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche* (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Editorial Novembro.

Hohmann, M., Weikart, D. (1997), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Khan, M.; Masud, R. (2000). “Introdução por M. Masud R. Khan”, in: Winnicott, Donald Woods. *Da pediatria à psicanálise textos selecionados*, Rio de Janeiro: Imago.

Recuperado em 10 de Setembro de 2001, de <http://www.scielo.br>

Langdrige, D. (2008). *Psicologia fenomenológica: Pesquisa, Teoria e método*. Essex: Pearson Education Limited.

Mazzolini, B. (n.d). *Por que estudar Winnicott na formação do PEI?* Instituto Pieron. São Paulo.

Recuperado em 10 de Agosto de 2011, de
<http://www.pieron.com.br/index.php?id=151>

Mizrahi, B.; Garcia, C. (2007). *A capacidade de estar só: um contraponto winnicottiano ao ideal contemporâneo de autonomia absoluta*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 267-280, dez. 2007

Recuperado em 20 de Julho de 2011, de <http://www.pucminas.br>

Morin, A. (1993). Entrevue: pédagogue Apologie de la pédagogie ouverte et de la recherche-action NDLR: Ce texte a été publié dans la revue Cité éducative, Vol. 9, N° 1, Septembre. Claude Garon.

Recuperado em 22 de Julho de 2011, de <http://www.ageefep.qc.ca/docs/reflex/morin.pdf>

Meirieu, P. (2002) – *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.

Ortiz, C. (n.d.) *Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projecto da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição*.

Recuperado em 10 de Agosto de 2011, de:

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>

Pereira, R. (2006). *O papel da educação infantil na construção da autonomia moral: Uma revisão da literatura*. Universidade Federal d Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Porto Alegre.

Recuperado em 12 de Setembro de 2011, de: <http://www.lume.ufrgs.br>

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto Editora.

Post, J., Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Proença, M. (2004), *Revista: Pátio da Educação Infantil*. Ano II, Nº4 Abril/Julho.

Quivy, R. (1992). *A análise das informações in Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rosário, S. (2007). *Brincar de Viver. Experimentações entre Winnicott, Deleuze e Guattari*. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - Departamento de psicologia. Mestrado em estudos da Subjectividade.

Recuperado em 15 de Agosto de 2011 de

<http://www.slab.uff.br/dissertacoes/2007/Selma.pdf>

Rossetti, Ferreira, M.C; Amorim, K.S.; Vitória, T. (1997) *Integração Família e Creche - O acolhimento é o princípio de tudo*, Colectânea de Saúde Mental/FMRP- USP, Riberão Preto.

Santos, A. *A constituição do mundo psíquico na concepção winnicottiana: uma contribuição à clínica das psicoses*. Universidade de São Paulo.

Recuperado em 6 de Outubro de 2001, de <http://www.scielo.br>

Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stern, D. (1992). *O Mundo Interpessoal do Bebê*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Winnicott, D. W. (1975). Objectos e fenómenos transicionais. In: Winnicott, *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1953).

ANEXOS

ANEXO 1 – Guião da Entrevista

A entrevista realizada teve por base duas questões fundamentais as restantes questões surgiram consoante o discurso da entrevistada e a necessidade de ver algum assunto esclarecido.

1ª Questão: -Na sua opinião qual a função da experiência transicional na creche?

2ª Questão: - Pode dar exemplos concretos?

ANEXO 2 – Transcrição da Entrevista

Transcrição da Entrevista

Data da entrevista:	15 de Fevereiro de 2011
Local:	Sala de Reuniões das Educadoras do Centro de Infância do Afonsoeiro.
Entrevistador:	Dora Pestana
Entrevistado:	Educadora de Creche

D: - Na sua opinião qual a função da experiência transicional na creche?

T: -É importante a experiência, os objectos das crianças, com calma, bom senso, pedagogia, importa saber o que é importante para a criança.

É importante fazer da experiência algo positivo, fomentando a auto-estima, auto-confiança, respeitando a evolução de cada criança, sem queimar etapas, nem proteger em demasia. *(transmitiu serenidade na sua expressão facial)*

Devemos respeitar os objectos, brinquedos, roupa, o cheiro que trazem lá de casa, tudo deve ser respeitado.

É de extrema importância o trabalho em equipa, a relação entre adultos, temos de transmitir à família que esta é competente e envolvê-la o máximo em todo este processo, tendo em comum o sentimento de que o mais importante é a criança. *(demonstra convicção ao proferir estas palavras).*

D: - Ao referir que “o mais importante é a criança” O que quer dizer com isto? Pode-me dar exemplos concretos?

T: - Por exemplo, perceber se a criança está feliz ou não ... (*pensa um pouco*), se está apática, se está em sofrimento, quer dizer que a experiência não está a ser produtiva, a criança pode chorar, mas o importante é acompanhá-la, chorar também faz parte do crescimento, importa lidar com a frustração.

D: - Quando refere que “o importante é acompanhar a criança” e que “importa lidar com a frustração” como costuma agir na sua prática para que isto aconteça? Ou melhor, como age de modo a facilitar o processo de adaptação da criança à creche?

T: - Por exemplo, através da vinculação, o processo de vinculação pode ser efectuado pela criança em relação só a um adulto ou só a uma outra criança, podemos servir-nos desse vínculo para apoiar a criança a dar o próximo passo.

O sentimento de pertença ao grupo, o vínculo a um adulto, desenvolvendo a auto-estima, desafiando, protegendo, lidando com a frustração, importa dar colinho e deixar caminhar, o importante é apoiar. (*reforça a palavra*).

Acrescentou:

Na creche é fundamental o respeito pela criança, pela família, mas temos acima de tudo saber observar, saber escutar a criança, e negociar com esta.

Na creche as crianças são muito pequenas e passam nela a maior parte do tempo, portanto há que corrigir o mal que as creches podem fazer às crianças, a equipa pedagógica tem de transmitir assim uma boa imagem da creche.

Mas no que respeita à experiência transicional posso dizer que existem crianças que recorrem a objectos e outras que não recorrem.

D: - Como assim? Pode dar alguns exemplos concretos?

T: - O T. recorre a uma chucha e uma fralda de pano, o R. uma chucha, (*demonstra-se pensativa*), o T. inicialmente quando chegava à sala também demonstrava não querer tirar o casaco e o gorro, talvez o fizesse sentir mais seguro, tive até uma criança que trazia todos os dias o álbum da sua família.

Na minha opinião o importante é não tornar a criança dependente do objecto, mas apoiá-la a tornar-se autónoma. Isto irá reforçar a sua auto-estima, auto-confiança. Há que fazer a ponte, pois as crianças têm de aprender a ter autonomia, combatendo a ansiedade e frustrações.

Logo a seguir reforçou:

Lidar com a frustração e chorar também faz parte de uma experiencia que se quer positiva e desafiadora.

Já na parte final da entrevista a educadora refere:

Cada criança é diferente, deve ser individualizada, há que apoiar no equilíbrio, no meio-termo, sabemos que as crianças têm experiências de vida diferentes e é importante cada vez mais individualizar as nossas práticas.

Logo a seguir acrescenta:

Saber dizer não, orientar, conduzir é difícil mas é o necessário, criar uma relação sólida e verdadeira. (*refere com convicção*).

Na minha prática procuro e espero conseguir certamente com recuos e avanços, estar atenta à experiencia transicional das crianças e respeitar os pequenos objectos que vão surgindo na sala, seja a fralda de pano, a chucha, seja o brinquedo, o casaco, o gorro, por vezes até é uma fotografia, isto tudo deve ser respeitado! (*afirmação dita demonstrando convicção, sem hesitações*).

Reforçou ainda:

Eu gosto de devolver ao grupo a responsabilidade de ajudar a criança que chega.

Depois acrescentou:

Tendo em conta a faixa etária da criança, numa determinada fase, tento perceber se a criança já não necessita de recorrer tantas vezes aos seus objectos.

No final da entrevista procurei questionar sobre assuntos que fui anotando, com o intuito de não interromper a educadora e assim sendo no final tive necessidade de ver esclarecidos alguns aspectos que foram referidos pela educadora durante a entrevista e que no momento não ficaram claros.

D: - Há pouco referiu, (*lendo o meu apontamento*) “experiência positiva”. O que quis dizer com isto?

T: -Acolher com afecto; ser competente; respeito; amor; necessária calma; bom senso; autonomia; compreender as emoções das crianças; não é não haver choros, meter no lugar do outro.